Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8570063
Centre d'intérêt: 910

Lavallée, Claudette.

Les formateurs et formatrices en milieu carcéral : une étude sur le vécu professionnel et les approches pédagogiques / Claudette Lavallée, Carmen Gendron, Louis Toupin ; [pour la] Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, Services de l'éducation des adultes, Services en milieu carcéral. -- [Saint-Eustache] : Les Services en milieu carcéral, 1984.
xiv, 190 p. ; 28 cm.

Résumé: p. 1. Bibliogr.: p. 189-190.

Descripteur(s): *Prison *Caractéristiques de l'enseignant *Tâche de l'enseignant *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Valeurs de l'enseignant *Méthode d'enseignement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Formation en milieu carcéral *Pénitencier

Dans le cadre d'une recherche globale sur la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec, un questionnaire d'enquête a été soumis aux formateurs en milieu carcéral, en juin 1983. Le rapport décrit les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des formateurs, fait état des pratiques et méthodes pédagogiques utilisées, analyse les besoins de formation et de perfectionnement continu. Il vise de plus à identifier les différences d'opinion à l'intérieur du personnel enseignant, compte tenu de leur expérience du milieu, de leur secteur d'enseignement, de leur mode d'embauche et du type de clientèle auquel ils sont confrontés.

Le questionnaire auto-administré, comprenant 225 questions, s'inspire d'un cadre de référence qui découlait de plusieurs travaux et recherches. Il a été soumis aux 81 personnes chargées de la formation aux niveaux du pré-secondaire et du secondaire dans les pénitenciers fédéraux du Québec; 75 d'entre elles, soit 93%, l'ont complété.

La majorité du personnel enseignant des pénitenciers est de sexe masculin, à l'emploi du gouvernement fédéral et engagé à temps plein dans sa tâche; cependant le personnel se féminise peu à peu. D'autre part, les enseignants n'ont pas reçu de formation initiale spécifique et le perfectionnement reçu répond plus ou moins à leurs attentes. En général, les formateurs sont satisfaits de leur tâche et se disent fortement engagés dans le travail. Enfin, ils utilisent surtout des méthodes pédagogiques reliées à l'enseignement individualisé, ils croient au développement intégral de la personne et rejettent, pour la plupart, les évaluations négatives qui ont parfois cours sur la formation en milieu carcéral.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8570061, 8570062, 8570064, 8570065

EDUQ 8[illegible]/0063

Les formateurs et formatrices en milieu carcéral

UNE ÉTUDE SUR LE VÉCU PROFESSIONNEL
ET LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

EDUQ 8570063

Les formateurs et formatrices en milieu carcéral

UNE ÉTUDE SUR LE VÉCU PROFESSIONNEL
ET LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

1984

Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes
Services de l'éducation des adultes
Services en milieu carcéral

Claudette Lavallée
Carmen Gendron
Louis Toupin

PRESENTATION

Ce rapport est l'analyse d'un sondage effectué auprès des formateurs et formatrices en milieu carcéral au printemps 1983. On y trouvera une étude qualitative et quantitative des principales caractéristiques socio-professionnelles des formateurs et formatrices en milieu carcéral. Rappelons que ce document s'inscrit dans le cadre d'une recherche globale portant sur la formation dans les pénitenciers fédéraux du Québec, pour les ordres d'enseignement pré-secondaire et secondaire.

Cette recherche constitue une étape dans la réalisation de "l'entente-cadre relative à la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec" signée en février 1982 par le Solliciteur général du Canada, le Ministre de l'Education et le Ministre des Affaires Intergouvernementales du Québec. Plus précisément, elle est le fruit d'une concertation faisant intervenir les représentants des commissions scolaires Blainville-Deux-Montagnes, Davignon et Pierre-Neveu, ceux de la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) du ministère de l'Education du Québec, ceux de six établissements du Service correctionnel du Canada, soit: Archambault, Centre fédéral de formation, Cowansville, La Macaza, Laval et Leclerc, et ceux de l'administration régionale du S.C.C.

Plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires ont collaboré à cette recherche.

Au premier chef, soulignons la contribution de celles qui ont participé à la collecte des informations et à leur traitement: Claudette Bastien pour les entrevues auprès des étudiants et du personnel enseignant; Françoise Deroy pour l'analyse prévisionnelle et l'utilisation des résultats de la recherche; Gérard Levesque pour l'analyse de la documentation sur la formation en milieu carcéral; Maryse Montpetit pour le

traitement et l'analyse des entrevues auprès des étudiants et du personnel enseignant; Sylvie Venne pour la collecte d'informations quantitatives sur la formation dans les pénitenciers fédéraux situés au Québec.

Soulignons aussi la collaboration et la participation des directeurs-adjoints et des surveillants d'études des établissements carcéraux, qui étaient en place au moment de la collecte des données, soit: messieurs Jean Beckers, Hubert Bélisle, Jacques Brouillard, Réal Charbonneau, Michel Deslauriers, Lucien Garceau, Arthur Girardot, Gilles Lacasse, Jacques Lalancette, Richard Lauzon, Claude Marquis, Yvon Nadeau, Robert Paquin, Robert Parenteau et Pierre Séguin. Sans leur précieux concours et l'apport de leur vaste expertise, la validité et la pertinence des données recueillies eurent été pour le moins relatives. De même, les responsables de la formation du Service correctionnel du Canada aux niveaux régional et national ont contribué, par leur conseil et soutien, aux démarches de la recherche. Il s'agit de messieurs Raoul Cantin, administrateur régional, Paul-Henri Côté, qui au moment de la cueillette des données était coordonnateur régional de la formation et de l'emploi et Douglas K. Griffin, chef du service de formation scolaire et universitaire.

De même, le support et l'implication du personnel des commissions scolaires et du ministère de l'Education du Québec se doivent d'être soulignés. Il s'agit de madame Carmelle Latour et de messieurs Claude Desnoyers, André Bellemare, Michel Laliberté, Denis Lauzon, Yvan Ouellet, et André Rivard de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes; de messieurs André De Lisle et Pierre Goyer de la Commission scolaire Davignon; de messieurs Marcel Cyr, Jean-Claude Mc Guire et Rémi Prévost de la Commission scolaire Pierre-Neveu; et de messieurs Michel Doré et Jean-Guy Lemieux de la Direction générale de l'éducation des adultes.

Finalement, et non le moindre, le concours de Manon Bastien pour la codification des données et le travail de Lise Leclair pour la présentation, la conception et l'organisation des productions de la recherche ont été d'un apport certain, notamment pour rendre accessibles et lisibles des productions qui ne le sont pas nécessairement de prime abord.

TABLE DES MATIERES

Page

PRESENTATION..... v
RESUME..... 1
INTRODUCTION..... 3

I- PORTRAIT DEMOGRAPHIQUE ET SOCIO-PROFESSIONNEL DES FORMATEURS ET FORMATRICES EN MILIEU CARCERAL..... 7

Faits saillants..... 9

1.1 Caractéristiques démographiques.....11

A- Sexe.....11

B- Age.....11

C- Langue d'usage et de travail.....13

1.2 Caractéristiques socio-professionnelles.....13

1.2.1 Profil de carrière.....14

A- Autre emploi avant d'enseigner en milieu carcéral.....14

B- Emploi parallèle.....14

C- Motivation initiale et subséquente.....15

D- Projets de perfectionnement et d'avenir.....18

1.2.2 Statut actuel 21

A- Principal emploi rémunéré.....21

B- Enseignement à temps plein et à temps partiel.....21

C- Lien d'emploi.....22

D- Années de scolarité.....23

E- Qualification légale et diplôme obtenu.....25

F- Nombre d'années d'expérience.....27

Page

II- FORMATION ET PERFECTIONNEMENT..... 31
Faits saillants..... 33
2.1 Facteurs de succès..... 35

2.2 Formation initiale..... 43
A- Evaluation de la formation..... 44
B- Rapport à la tâche..... 44
C- Cadre institutionnel..... 48

2.3 Perfectionnement..... 49
A- Accès récent au perfectionnement..... 49
B- Evaluation du perfectionnement..... 52
C- Thèmes de perfectionnement adéquats..... 58
D- Cadre institutionnel..... 68
E- Conditions pouvant faciliter le perfectionnement... 69
F- Activités possibles de perfectionnement..... 70
G- Lien perfectionnement, scolarité, rémunération..... 75
H- Programme idéal de perfectionnement..... 77
I- Résumé et conclusion 81

III- TACHE ET MILIEU DE TRAVAIL..... 85
Faits saillants..... 87
3.1 Paramètres de la tâche..... 89
3.1.1 Secteur de la tâche..... 89
3.1.2 Nombre d'étudiants et de groupes..... 90
3.1.3 Milieu de travail..... 94
A) L'employeur..... 94
B) Les établissements..... 96
c) Prise de décisions..... 98

3.2 Satisfaction au travail..... 100
3.2.1 Portrait global du degré de satisfaction..... 100

Page

3.2.2 Satisfaction à l'égard de certains aspects de la tâche 106

A- Perception du climat de travail 106

B- Représentation des étudiants 109

C- Satisfaction à l'égard des services et du matériel offerts 113

D- Satisfaction face à certains aspects de la tâche et portrait global du degré de satisfaction 116

3.2.3 Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail 120

A- Résultats généraux 120

B- Eléments extrinsèques de satisfaction au travail et portrait global de satisfaction. 123

3.2.4 Valorisation personnelle et perception sociale. 124

A- Actualisation de soi 124

B- Perception sociale de la profession 127

C- Valorisation personnelle, perception sociale et portrait global du degré de satisfaction 128

3.3 L'idéal..... 129

3.3.1 La tâche 129

A- Professionnalisme 129

B- Individualisme 130

C- Animation pédagogique 130

D- Tâche idéale et satisfaction au travail 131

3.3.2 Le milieu de travail 131

A- Relation avec le milieu 132

B- Prise de décision 133

C- Décentralisation 133

D- Milieu de travail idéal et satisfaction au travail 134

Page

IV- VALEURS ET APPROCHES PEDAGOGIQUES.....135
Faits saillants.....137
4.1 La conception du rôle de formateur ou formatrice.....139
4.1.1 Rôle actuel et rôle idéal.....139
4.1.2 Rôle actuel et approches pédagogiques.....141

4.2 Objectifs de la formation.....145
4.2.1 Autonomie et valorisation de la personne.....146
A- Autonomie et valorisation de la personne.....146
B- Formation conscientisante.....148
C- Formation axée sur la réinsertion sociale....149
D- Individualisation de l'enseignement.....150
E- Relations étroites entre formateurs et étudiants.....150
F- Importance de l'évaluation.....151
G- Résumé.....152
4.2.2 Conception utilitariste de la formation.....153
A- Inculcation des valeurs: sens du travail et ambition.....153
B- Formation conditionnée par les besoins de la société.....155
C- Formation spécifique au milieu carcéral.....157
D- Hiérarchie des rapports éducateur-éduqué....162
E- Obstacles à l'innovation.....163
F- Résumé.....165
4.2.3 Point de vue pessimiste.....167
A- Point de vue pessimiste sur le rôle de la formation.....168
B- Point de vue pessimiste sur les objectifs, les programmes et l'évaluation de la formation.....169
C- Point de vue pessimiste sur l'avenir de la formation.....170
D- Résumé.....171

Page

4.2.4 Modèle de formation socialisante..... 172
A- Rôle de la formation en regard de la société..... 172
B- Cheminement de l'étudiant à travers les programmes..... 173
C- Rôle de l'évaluation..... 174
D- Résumé..... 175
4.2.5 Modèle d'intervention minimale..... 176
A- Autonomie par rapport aux programmes..... 176
B- Auto-apprentissage..... 177
C- Restriction face à l'innovation..... 179
D- Caractéristiques des enseignants..... 179
E- En conclusion..... 181

CONCLUSION..... 183
LISTE DES OUVRAGES CONSULTES..... 189

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1	Matrice de corrélation entre les quatre variables de base.....	5
Tableau 2	Comparaison des formateurs et formatrices en milieu carcéral au corps enseignant, quant au choix de reprendre ou non la même décision.....	16
Tableau 3	Années de scolarité officiellement reconnues chez les formateurs et formatrices, par rapport au corps enseignant en général.....	23
Tableau 4	Années de scolarité selon le secteur d'enseignement.....	24
Tableau 5	Nombre d'années d'expérience des formateurs et formatrices par rapport aux enseignantes et enseignants en général.....	28
Tableau 6	Fréquences des choix pour chacun des énoncés selon les réponses à la question *"Lequel parmi les énoncés précédents vous apparaît le plus important?"*.....	35
Tableau 7	Importance relative des facteurs de succès en fonction de l'aide qu'ils apportent aux formateurs et formatrices dans l'exercice de leurs fonctions.....	41
Tableau 8	Importance relative des différents aspects de la tâche quant à l'aide que leur apporte la formation initiale des formateurs et formatrices.....	45

		Page
Tableau 9	Evaluation des activités de perfectionnement en fonction de l'aide apportée pour chacun des aspects de la tâche.....	53
Tableau 10	Fréquences des choix pour chacun des thèmes en réponse à la question *"Lequel parmi les thèmes précédents vous apparaît le plus important?"*.....	59
Tableau 11	Proportion des formateurs et formatrices ayant répondu par l'affirmative à chacune des conditions pouvant faciliter le perfectionnement.....	69
Tableau 12	Evaluation des activités possibles de perfectionnement.....	71
Tableau 13	Orientation d'un programme idéal de perfectionnement.....	78
Tableau 14	Répartition des formateurs et des formatrices dans les pénitenciers fédéraux québécois selon le type de contrat d'embauche, leur expérience et le secteur de formation.....	97
Tableau 15	Liste des services professionnels qui selon les répondants sont rendus aux adultes dans les pénitenciers et degrés de satisfaction exprimés par les répondants.....	114

RESUME

La présente étude est l'analyse d'un questionnaire auto-administré comportant 225 items. Ce questionnaire a été complété par 93% des formateurs et formatrices en poste dans les pénitenciers fédéraux du Québec au printemps 1983 pour les ordres d'enseignement pré-secondaire et secondaire.

Ce rapport décrit les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des formateurs et formatrices, fait état des pratiques et méthodes pédagogiques utilisées, analyse les besoins de formation ou de perfectionnement continu. De plus, il vise à identifier les différences d'opinion à l'intérieur du personnel enseignant, compte tenu de leur expérience du milieu, de leur secteur d'enseignement, de leur mode d'embauche et du degré de sécurité auquel ils ou elles sont confrontés(es). A partir des faits saillants qui se dégagent de l'analyse, le document suggère en conclusion une problématique de la situation des formateurs et formatrices en milieu carcéral.

INTRODUCTION

L'analyse des données de ce sondage a pour but de résumer l'information recueillie auprès de la population des formateurs et formatrices en milieu carcéral et d'analyser celle-ci à l'aide de différents paramètres.

Constitution des sous-groupes

Afin de brosser un portrait adéquat des formateurs et formatrices, tant du point de vue de leurs caractéristiques que de celui de leur tâche, nous avons décidé de les comparer entre eux sur la base de quatre variables clés[1]: 1° le secteur d'enseignement général ou professionnel, 2° le degré de sécurité de l'établissement où les formateurs et formatrices enseignent (S-3, S-4, S-5, S-6, S-7)[2], 3° le lien d'emploi (permanent ou contractuel) et 4° l'expérience de formation en milieu carcéral.

Nous avons été amenés à sélectionner ces quatre variables de base car chacune d'elles pourrait permettre d'expliquer ou de prédire la différenciation des formations et perfectionnements, des tâches, des attitudes ou des valeurs véhiculées dans le milieu. Les planificateurs et les différents intervenants seront probablement intéressés à connaître l'effet de ces variables sur les différents phénomènes étudiés dans le cadre de cette recherche et par conséquent seront à même d'évaluer leur impact sur les différents sous-groupes.

(1) *Servant à opérationnaliser un concept, la variable représente un niveau concret de mesure qui peut prendre différentes valeurs numériques, ordinales ou nominales. La variable indépendante précède les autres d'un point de vue temporel ou en est la cause. La variable dépendante est celle qui dépend d'autres variables qui la précèdent soit dans le temps, soit d'un point de vue causal.*

(2) *S-3, S-4, S-5 sécurité intermédiaire; S-6, S-7 sécurité maximale.*

Fréquences des variables de base

43/57 FG FP

Les données indiquent que 43% des formateurs et formatrices ayant répondu au questionnaire se rattachent au secteur d'enseignement général et 57% au secteur professionnel. Pour arriver à cette dichotomie, nous avons dû regrouper les formateurs et formatrices s'occupant d'alphabétisation et de formation académique sous la bannière du secteur d'enseignement général, et nous avons intégré la formation industrielle à la formation professionnelle.

81/19 Médium/Maximum

La grande majorité (81%) des formateurs et formatrices oeuvrent dans les établissements à sécurité S-3, S-4, S-5: le Centre fédéral de formation et les établissements Cowansville, Leclerc et La Macaza alors que 19% d'entre eux sont rattachés à un établissement à sécurité S-6 ou S-7, soit Archambault et Laval.

67/33 Fédéral / Provincial

L'emploi de 67% des formateurs et formatrices est permanent alors que 33% d'entre eux sont liés par un contrat à termes définis.

35/34/31 <2 ans / 3-10 / >10

Environ 35% des formateurs et formatrices ont assez peu d'expérience dans l'enseignement en milieu carcéral, soit de 1 à 2 ans, 34% possèdent entre 3 et 10 années d'expérience dans ce milieu et 31% ont plus de 11 années d'expérience à leur actif.

Afin de déterminer quelles sont les probabilités de recoupement de ces variables les unes sur les autres et de s'assurer ainsi que chacune d'entre elles est en mesure d'apporter de l'information nouvelle sur les phénomènes à l'étude, nous avons construit une matrice de corrélation faisant état des associations qui les relient(1).

Tableau 1
Matrice de corrélation entre les quatre variables de base

	Degré de sécurité	*Lien d'emploi*	*Expérience*
Secteur d'enseignement	0,18	0,71	0,40
Degré de sécurité	----	0,00	0,06
Lien d'emploi		----	0,46

(1) *Dans le cas où il faudra évaluer la force de l'association entre deux variables, nous utiliserons les coefficients suivants: le* **Phi** *quand les deux variables nominales sont dichotomique et le* **V** *de Cramer pour les autres, le* **Eta** *quand la variable indépendante est nominale et la variable dépendante ordinale et le* **Gamma** *quand les deux variables croisées sont ordinales. Nous avons opté pour ces mesures spécifiques car elles nous semblaient les plus fiables étant moins sensibles que d'autres au nombre de catégories du Tableau. Ces coefficients peuvent varier de 0 à 1. De plus, aux chapitres 3 et 4 afin d'accélérer les analyses statistiques, nous avons opté pour le r de Pearson (-1 à 1) en recodant les variables analysées de façon à ce que le coefficient r soit mathématiquement équivalent au* **Phi**.
Les catégories d'une variable peuvent prendre différentes valeurs. Il s'agit d'une échelle nominale dans le cas d'une classification élémentaire qui consiste simplement à nommer les différentes catégories sans impliquer d'ordre spécifique. Une échelle ordinale permet quant à elle de classer les individus selon leur rang par rapport à certaines caractéristiques mais ne permet pas de déterminer dans quelle mesure ils diffèrent les uns des autres.

Nous pouvons constater que l'association entre le secteur d'enseignement et le lien d'emploi est très forte (0,71). Elle révèle en effet que 95% des formateurs du secteur professionnel ont un contrat permanent. On peut se demander, à partir de là, si le lien d'emploi est en mesure de nous apporter suffisamment d'éléments d'information de plus que le secteur de la tâche et s'il est judicieux de garder ces deux variables de base tout au long de l'analyse. Nous croyons que, dans la plupart des cas, il est inutile d'utiliser les deux et d'alourdir le texte pour ajouter bien peu d'information supplémentaire. Nous sommes néanmoins convaincus que, dans l'analyse de certains phénomènes spécifiques tels que la satisfaction au travail par exemple, le lien d'emploi pourra avoir un impact différent de celui du secteur de la tâche, en d'autres termes que les contractuels pourront réagir de façon différente des formateurs permanents parmi les personnes enseignant au secteur général. Il pourra donc s'avérer utile de recourir à cette quatrième variable-clé dans l'étude de certaines attitudes particulières.

Les trois variables secteur d'enseignement, niveau de scolarité et expérience de formation en milieu carcéral pourront constituer, croyons-nous, les principales sources de variation et d'hétérogénéité au sein du groupe, c'est pourquoi elles deviendront notre base de comparaison tout au long de cette analyse.

3 variables qui se retrouveront partout !

CHAPITRE I

PORTRAIT DEMOGRAPHIQUE ET SOCIO-PROFESSIONNEL DES FORMATEURS ET FORMATRICES EN MILIEU CARCERAL

Faits saillants

- Les formateurs et formatrices en milieu carcéral sont en grande majorité des hommes; ils ont, le plus souvent entre 30 et 49 ans et sont francophones.

- Ils ont exercé un autre emploi avant de s'engager dans cette carrière et, pour la plupart d'entre eux, elle constitue la seule occupation rémunérée.

- La plupart referaient le même choix de devenir formateurs ou formatrices même s'ils ont souvent été attirés(es) par d'autres professions.

- Presque tous (ou toutes) sont intéressés(es) à participer à des activités de perfectionnement mais moins de la moitié d'entre eux forment le projet de demeurer formateur ou formatrice en milieu carcéral.

? c'est donc le milieu qui les rejette ?

- Ils y enseignent presque tous à plein temps, dans les deux tiers des cas sur une base permanente; leur scolarité est légèrement inférieure à celle des autres enseignants et leur expérience d'enseignement en milieu carcéral est relativement courte.

1.1 Caractéristiques démographiques

A- Sexe

On constate que 12% seulement des formateurs sont des femmes. Pour des raisons sans doute liées au milieu, l'enseignement en milieu carcéral n'est pas une occupation féminine au même titre que pour l'ensemble des enseignants oeuvrant dans le milieu scolaire québécois. En effet, 64% des enseignants du primaire et du secondaire au Québec était de sexe féminin en 1978(1).

Toutes les formatrices en milieu carcéral sont rattachées au secteur général; la majorité d'entre elles (89%) enseignent dans un établissement à sécurité S-3, S-4, S-5; elles sont toutes contractuelles alors que les deux tiers d'entre elles ont une courte expérience de 1 à 2 ans, deux d'entre elles enseignent dans le milieu depuis 3 à 10 ans et l'une d'elles depuis plus de 11 ans.

En bref, les femmes sont minoritaires dans ce milieu typiquement masculin et s'occupent d'alphabétisation et de formation académique.

B- Age

Afin d'inciter les formateurs, qui auraient pu avoir des réticences, à nous indiquer leur âge, nous leur avons demandé leur année de naissance. Cette façon de procéder offre l'avantage supplémentaire de nous permettre de calculer l'âge exact de l'individu et par conséquent d'en faire la moyenne.

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 3: 24).*

L'age moyen des formateurs et formatrices est de 41,2 ans, comparativement à 38 ans pour les enseignantes et enseignants oeuvrant dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires du Québec en 1978(1). Etant donné cependant que le personnel enseignant du Québec a vieilli considérablement depuis cette date, on peut présumer que leur moyenne d'âge est aujourd'hui comparable à celle des formateurs et formatrices en milieu carcéral.

En regroupant ces données par tranches de 10 ans, on découvre que près de 70% des formateurs et formatrices ont entre 30 et 49 ans. Les hommes sont plus âgés que les femmes, la plus grande partie d'entre eux (39%) est âgée de 40 à 49 ans alors que 67% des femmes ont entre 30 et 39 ans.

La relation entre l'âge et les variables de base est étroite(2). En effet, les formateurs et formatrices du secteur général sont plus jeunes que ceux du professionnel, 90% d'entre eux ont moins de 49 ans et la majorité des enseignants et enseignantes de ce secteur ont entre 30 et 39 ans. La majorité des formateurs du secteur professionnel se situe entre 40 et 49 ans.

Variable importante lors des changements

Par ailleurs, l'âge est associé d'une façon substantielle au degré de sécurité de l'établissement où le formateur ou la formatrice travaille. Il y a en effet plus de chance qu'on rencontre des formateurs ou formatrices jeunes dans les établissements à sécurité S-6, S-7; 60% d'entre eux ont moins de 40 ans. Dans les établissements à sécurité S-3, S-4, S-5, c'est la situation inverse, 60% des formateurs et formatrices ont plus de 40 ans.

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 3, 1979: 42).*

(2) *Nous considérons ici comme étroite ou substantielle, une association de 0,30 ou plus, comme appréciable ou notable une relation de 0,15 à 0,30 et comme faible au-dessous de 0,15.*

La relation entre l'âge et les variables de base est de 0,37 (secteur) 0,38 (sécurité) et 0,45 (expérience).

Comme on peut le supposer, l'association entre l'âge et l'expérience de travail en milieu carcéral est substantielle. La majorité (54%) des formateurs et formatrices n'ayant que deux ans ou moins d'expérience sont âgés(es) de 30 à 39 ans; la plupart (44%) de ceux et celles ayant entre 3 et 10 ans d'expérience ont entre 40 et 49 ans; alors que plus des trois quarts d'entre ceux et celles qui ont accumulé plus de 11 ans d'expérience ont entre 40 et 59 ans.

C) Langue d'usage et de travail

La langue d'usage (utilisée le plus souvent à la maison) est le français pour la très grande majorité des formateurs et formatrices, soit 91%. La majorité des autres (6,7%) utilisent le français et l'anglais.

Dans le cadre de leurs fonctions, 69% des formateurs et formatrices utilisent le français seulement, 1% l'anglais seulement et 29% les deux langues. L'utilisation des deux langues dans l'exercice de leur travail est due au fait que 6% de la population des adultes en détention est anglophone. Il est bon de préciser aussi qu'au sein d'un des établissements, un groupe d'étudiants anglophones a été formé.

1.2 Caractéristiques socio-professionnelles

Nous nous attarderons particulièrement ici aux paramètres professionnels qui indiquent un profil de carrière, évaluent l'investissement dans la tâche, révèlent les aspirations et définissent le statut actuel des formateurs et formatrices en milieu carcéral.

1.2.1 Profil de carrière

A) Autre emploi avant d'enseigner en milieu carcéral

S'engage-t-on dans l'enseignement en milieu carcéral directement après ses études ou après d'autres expériences de travail? Les enseignantes et enseignants du Québec s'y engagent directement dans la majorité des cas (79%)(1). Mais, pour ce qui est de la forme spécifique d'enseignement qu'implique la formation aux adultes en détention, il n'en est pas ainsi. En effet, 85% des formateurs et formatrices ont exercé un autre emploi avant d'enseigner en milieu carcéral, ils ont expérimenté autre chose. La très grande majorité de ceux et celles du secteur général oeuvraient dans l'enseignement alors que la plupart de ceux du secteur professionnel travaillaient dans l'entreprise privée. On ne peut guère s'étonner de tels résultats car on peut supposer que la sélection d'un formateur ou d'une formatrice dans l'enseignement général repose sur son expérience spécifique dans la ou les matière(s) qu'il ou elle sera appelé(e) à transmettre aux élèves; alors que les formateurs du secteur professionnel sont recrutés pour leur expérience du métier auquel ils devront préparer les adultes en détention. Ils ont presque tous exercé cette occupation préalable pendant 3 ans et plus.

B) Emploi parallèle

Pour la majeure partie (88%) des formateurs et formatrices, l'enseignement en milieu carcéral constitue présentement la seule occupation rémunérée. On peut penser qu'un horaire chargé et l'investissement qu'exige leur tâche

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol. 3: 170).*

ne leur laisse que cette seule possibilité. Ceux qui détiennent un emploi parallèle sont plutôt des formateurs ou formatrices enseignant dans des établissements à sécurité S-3, S-4, S-5 (89%) et ce sont surtout des formateurs du secteur professionnel (67%). Deux d'entre ces neuf formateurs ou formatrices enseignent à d'autres adultes alors que les autres exercent un métier parallèle non relié à l'éducation.

C) Motivation initiale et subséquente

Lorsqu'une personne tente de décider d'une orientation professionnelle, elle est amenée à se situer par rapport à plusieurs champs d'activité qui s'offrent à elle et à faire un choix parmi un certain nombre d'attirances professionnelles. Ce choix peut être remis en question à différents moments de la carrière.

On peut se demander si les aspirations qui ont présidé au choix de la carrière de formateur ou formatrice en milieu carcéral ont évolué depuis l'entrée dans cet enseignement. Pour ce faire, nous leur avons demandé si, avant d'entreprendre leur présente carrière, ils avaient été attirés par d'autres professions ou occupations. Les résultats révèlent que 43% ont été assez ou beaucoup attirés par d'autres professions, 33% plus ou moins et 24% peu ou pas du tout. On ne peut se surprendre d'un tel résultat étant donné que 85% des formateurs et formatrices ont effectivement occupé un autre emploi avant d'enseigner en milieu carcéral.

A la question leur demandant si une fois en fonction, ils avaient été attirés par d'autres occupations, les formateurs et formatrices ont montré que l'attirance pour

d'autres professions avait diminué depuis lors. En effet, 39% l'ont été assez ou beaucoup, 21% plus ou moins et 40% peu ou pas du tout.

Amenés à s'interroger sur le choix qu'ils ont fait en devenant formateur ou formatrice en milieu carcéral, 69% d'entre eux referaient probablement ou certainement le même choix, 18% feraient probablement ou certainement un choix différent et 14% disent ne pas savoir s'ils reprendraient la même décision. Il serait intéressant d'établir ici un parallèle entre les formateurs et formatrices en milieu carcéral et les autres enseignantes et enseignants(1).

Tableau 2
Comparaison des formateurs et formatrices en milieu carcéral au corps enseignant, quant au choix de reprendre ou non la même décision

	Milieu carcéral	*Corps enseignant en général*
Certainement pas ou probablement pas	16%	11%
Ne sait pas	14%	14%
Probablement ou certainement	69%	75%

On peut déceler la même tendance au sein des deux groupes; dans les deux cas, la majorité des enseignants maintiennent leur décision et ne semblent pas regretter leur choix. La proportion des formateurs et formatrices satisfaits est cependant moins élevée en milieu carcéral

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 1: 220).*

que chez leurs confrères ce qui peut s'expliquer par les conditions difficiles propres à leur milieu de travail.

Il est intéressant de constater que l'attirance vers d'autres professions, ressentie avant d'embrasser la carrière de formateur ou formatrice, n'a que peu de rapport avec la décision de demeurer ou non dans cette carrière. Par ailleurs, l'attirance qu'ils éprouvaient une fois en fonction est étroitement associée[1] à la remise en question du choix initial. Le formateur ou la formatrice qui se sent attiré(e) par d'autres professions depuis qu'il(elle) est en fonction est beaucoup plus susceptible de s'interroger au sujet de son choix de carrière et sa motivation au travail peut s'en trouver sérieusement affectée.

Nous avons ensuite cherché à savoir si l'attirance vers d'autres professions et la remise en question du choix de la carrière étaient associés aux trois variables de base. Nous avons observé une relation appréciable[2] entre l'attirance antérieure de même que la remise en question du choix et le secteur de la tâche. Les formateurs et formatrices du secteur général étaient plus attirés par d'autres professions mais par ailleurs, une fois en fonction auprès des adultes en détention ils seraient plus portés à refaire le même choix.

Le même phénomène se produit au niveau du degré de sécurité de l'établissement qui est associé de façon notable à l'attirance antérieure et à la remise en question du choix[3]. Les formateurs et formatrices oeuvrant dans un établissement

(1) *Gamma: 0,54*
(2) *V de Cramer: 0,26 et 0,21*
(3) *V de Cramer: 0,27 et 0,19*

à sécurité S-3, S-4, S-5 étaient antérieurement plus attirés par d'autres professions et s'ils avaient à refaire le même choix, les chances sont moindres qu'ils choisiraient de nouveau la même profession.

Bizarre, on aurait pu croire que c'est d'avantage ceux des maximum!

Le nombre d'années d'expérience joue un rôle appréciable tant sur l'attirance antérieure et simultanée que sur la remise en question du choix initial[1]. Les formateurs et formatrices expérimentés(es) étaient antérieurement plus attirés(es) par d'autres professions, ils l'étaient par contre beaucoup moins une fois en fonction; ils seraient par ailleurs beaucoup moins enclins à refaire le même choix. Il semble donc que plus les formateurs et formatrices avancent dans leur carrière, plus ils la remettent en question tout en se sentant peu attirés(es) par d'autres professions.

BIZARRE!

D) Projets de perfectionnement et d'avenir

Nous avons tenté, en début de chapitre, de cerner le profil de carrière des formateurs et formatrices en milieu carcéral, nous aimerions compléter cette analyse en scrutant leurs projets de perfectionnement et d'avenir. Ces projets font partie d'un cheminement global et permettront de déterminer s'il y a une constante entre le passé, le présent et l'avenir.

A la question "Dans l'hypothèse de conditions favorables, seriez-vous prêt(e) à participer à des activités de perfectionnement?", 95% des formateurs et formatrices ont répondu par l'affirmative. Les trois quarts de ceux

(1) *V de Cramer: 0,28 (secteur), 0,24 (sécurité) et 0,20 (expérience).*

qui ne sont pas intéressés à de tels projets enseignent au secteur professionnel et ils sont tous attachés à un établissement à sécurité S-3, S-4, S-5. Il n'y a par ailleurs aucune relation entre ces projets et le nombre d'années d'expérience des enseignants. On peut se demander ici si ce ne serait pas l'âge plutôt que l'expérience qui influence les projets de perfectionnement. On se rend compte qu'en effet, ceux qui ne sont pas intéressés par de tels projets sont généralement âgés de 50 ans et plus.

Afin de décrire avec plus de précision comment les formateurs et formatrices entrevoient leur avenir, nous leur avons demandé: *"Plusieurs formateurs et formatrices font des projets pour les prochaines années; personnellement, si vous aviez le choix, lequel feriez-vous?"* 46% des personnes interrogées désirent soit demeurer formateur ou formatrice, soit demeurer dans le domaine de la formation en milieu carcéral mais avec plus de responsabilités pédagogiques. De plus, 18% projettent de quitter le domaine immédiat de la formation pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire pénitentiaire ou veulent quitter la formation des adultes en détention pour oeuvrer dans un autre secteur d'un établissement pénitentiaire. Et finalement, 36% désirent quitter la formation en milieu carcéral mais demeurer formateur ou formatrice dans le domaine de l'éducation des adultes ou quitter complètement le domaine de la formation en milieu carcéral et de l'éducation des adultes en général.

Ces résultats indiquent un malaise au sein des formateurs et formatrices. Moins de la moitié d'entre eux, en effet, n'entrevoit pas de changements majeurs sur le plan de leur carrière et désire demeurer formateurs ou formatrices. Nous avons vu plus haut pourtant que la majorité d'entre eux referait le même choix. Serait-ce qu'ils ne regrettent pas d'avoir vécu cette expérience mais souhaiteraient ensuite passer à autre chose! Chez les enseignantes et enseignants du Québec, 71% désiraient demeurer dans l'enseignement selon les données de 1978[1]. Ce net décalage entre les deux groupes est attribuable sans doute aux contraintes du milieu.

Essayons maintenant de déterminer si les variables de base influencent la distribution des réponses à cette question et par conséquent quels sont les sous-groupes les plus susceptibles de vouloir demeurer formateurs ou formatrices. Un lien appréciable[2] existe en effet avec les trois variables de base.

Les formateurs du secteur professionnel désirent demeurer formateurs dans une proportion de 54% contre 38% seulement de ceux et celles du secteur général. Les personnes travaillant dans les établissements à sécurité S-3, S-4, S-5, sont par ailleurs plus enclins à vouloir demeurer dans l'enseignement en milieu carcéral que ceux des établissements à sécurité S-6, S-7 (48% vs 40%). Finalement, plus un formateur ou une formatrice a accumulé d'années d'expérience, plus il y a de chance qu'il ou elle veuille demeurer dans son domaine. Notons également que plus un formateur ou une formatrice est agé(e), plus il(elle) désire la stabilité dans cette carrière. En bref, les formateurs et formatrices les plus susceptibles de quitter leur

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 3: 253)*

(2) *V de Cramer: 0,26 (secteur), 0,24 (sécurité), 0,26 (expérience).*

poste font partie du secteur général, ils travaillent dans les établissements à sécurité S-6, S7, ils sont jeunes et moins expérimentés.

1.2.2 Statut actuel

La deuxième partie de ce chapitre consacré aux caractéristiques socio-professionnelles des formateurs et formatrices en milieu carcéral portera sur leur statut actuel au sein de l'organisation. Elle aura pour objet les paramètres suivants: le principal emploi rémunéré, l'enseignement à temps plein ou partiel, le lien d'emploi, la scolarité et les qualifications, l'expérience acquise et finalement l'accès au perfectionnement.

A) Principal emploi rémunéré

Notons d'abord que, pour tous les sujets, la formation en milieu carcéral constitue le principal emploi rémunéré, ce qui semble aller de soi étant donné que ce type de formation ne se donne, jusqu'à présent, que de jour.

B) Enseignement à temps plein ou à temps partiel

Le groupe des formateurs et formatrices est très homogène à ce point de vue puisque 96% d'entre eux enseignent en milieu carcéral à plein temps, deux individus sont suppléants et un seul y enseigne à temps partiel.

Les formateurs et formatrices travaillant dans les établissements à sécurité S-6, S-7, le font tous à plein temps. Les autres variables de base n'ont guère d'impact sur cette caractéristique.

C) Lien d'emploi

Les deux tiers des formateurs et formatrices ont un contrat permanent. Mentionnons ici que, à une exception près, les formatrices sont contractuelles alors que le quart seulement des hommes travaillent dans ces conditions. Il semble que ce soit parce que les derniers embauchés sont généralement contractuels, cette tendance affectera donc autant les hommes que les femmes.

Deux des trois autres variables de base ont une association étroite avec le lien d'emploi. Le secteur de la tâche influence très fortement[1] le mode d'emploi puisque 95% des formateurs du secteur professionnel ont un contrat permanent alors que 28% seulement des enseignants du secteur général peuvent se prévaloir d'un tel privilège. Mentionnons ici que les formatrices font tous partie de ce dernier sous-groupe.

L'expérience de travail a également un impact substantiel sur le lien d'emploi[2]. Plus un sujet a accumulé d'expérience, plus il y a de chances qu'il soit permanent. Ainsi, 96% des formateurs ayant plus de dix années d'expérience ont un contrat permanent alors que 42% des nouveaux venus (1 à 2 ans) peuvent se prévaloir d'un tel lien d'emploi.

(1) *Phi: 0,70*
(2) *V de Cramer: 0,46*

Il n'y a aucune relation entre cette variable et le degré de sécurité de l'établissement auquel le formateur ou la formatrice est rattaché(e).

D) Années de scolarité

Nous avons cherché à savoir le niveau de scolarité officiellement reconnu aux formateurs et formatrices en milieu carcéral afin de comparer cette scolarité à celle des enseignantes et enseignants du Québec en général, afin aussi d'évaluer l'influence des trois variables de base sur ce niveau. A la question *"Si cela s'applique à votre cas, à l'heure actuelle, combien d'années de scolarité vous sont officiellement reconnues pour fins de traitement?"* 58 seulement parmi 75 formateurs et formatrices ont répondu. On peut penser que la majorité de ceux qui n'ont pas répondu considéraient que cette question ne s'appliquait pas à leur cas particulier. Il est possible que le traitement salarial d'une partie des formateurs et formatrices ne soit pas basé sur leur niveau de scolarité, notamment pour les contractuels.

Tableau 3
Années de scolarité officiellement reconnues chez les formateurs et formatrices, par rapport au corps enseignant en général(1)

Années de scolarité	*Formateurs et formatrices*	*Corps enseignant en général*
14 ans et moins	38%	26%
15 à 17 ans	44%	58%
18 ans et plus	19%	16%

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 3: 277) (Ces données datent de 1978).*

On peut constater que les formateurs et formatrices sont plus nombreux que leurs collègues au niveau provincial dans la catégorie ayant une scolarité inférieure à 15 années. Pour expliquer ce phénomène, on peut poser comme hypothèse que la proportion de formateurs faisant partie du secteur professionnel est beaucoup plus importante au sein des formateurs en milieu carcéral (62%) que parmi les enseignantes et enseignants du Québec (16% en 1978). Etant donné que ces formateurs n'ont généralement pas en une scolarité aussi élevée que ceux du secteur général, ils se retrouvent plus nombreux dans la catégorie des 14 ans ou moins(1). Ceci nous amène à analyser l'influence des variables de base sur le niveau de scolarité.

Comme nous l'avions appréhendé, le secteur de la tâche exerce une influence très forte(2) sur le nombre d'années de scolarité des formateurs et formatrices (cf Tableau 4).

Tableau 4
Années de scolarité selon le secteur d'enseignement

Années de scolarité	*Secteur général*	*Secteur professionnel*
14 ans et moins	9%	56%
15 à 17 ans	55%	36%
18 ans et plus	36%	8%

Cette distribution, à elle seule, permet d'expliquer l'écart entre le niveau de scolarité des formateurs et formatrices et celui du corps enseignant en général.

(1) *On retrouve la même tendance dans l'enseignement public*

(2) *Eta: 0,54*

La relation entre la scolarité reconnue et le degré de sécurité de l'établissement d'une part et le nombre d'années d'enseignement en milieu carcéral d'autre part est faible.

E) Qualification légale et diplôme obtenu

S'il est intéressant d'avoir une idée du niveau de scolarité des formateurs et formatrices et de comparer ces niveaux en fonction des sous-groupes auxquels ils ou elles appartiennent, on trouvera intérêt également à analyser la qualification et tout autre diplôme obtenu de même que le domaine de ce diplôme.

Les données indiquent que 24% des formateurs et formatrices sont détenteurs d'un brevet A et 57% d'un brevet d'enseignement spécialisé, 13% ont une autorisation provisoire ou autre et 5% n'ont aucune qualification légale.(1) Parmi eux, 61% possèdent un diplôme d'études autre que celui mentionné ci-haut. Ce diplôme est un certificat dans 46% des cas, un baccalauréat dans 35% des cas, une licence ou une maîtrise dans 16% des cas et un autre type de diplôme dans 4% des cas. Ces diplômes, les formateurs ou formatrices les ont obtenus en sciences de l'éducation (48%), en arts et lettres (18%), en formation professionnelle (18%), en sciences (8%), en sciences religieuses (5%) ou en droit et criminologie (5%).

Les formateurs et formatrices détenant un brevet A sont en grande partie (78%) rattachés au secteur général

(1) *La situation actuelle des formateurs et formatrices quant à leurs qualifications légales se compare en rien à celle décrite par l'Institut pédagogique de l'Ontario en 1978 qui soulignait l'absence de normes rigoureuses entourant le recrutement du personnel enseignant.*

alors que les détenteurs d'un brevet d'enseignement spécialisé font plutôt partie (72%) du secteur professionnel. On note un lien très étroit entre la qualification légale et le secteur de la tâche; ceux qui n'ont aucune qualification légale sont tous du professionnel(1). Il y a peu d'association entre le fait de détenir un autre diplôme et le secteur de la tâche. Chez ceux qui détiennent cet autre diplôme, les formateurs du professionnel ont plutôt des certificats ou des baccalauréats en sciences de l'éducation ou en formation professionnelle; les formateurs et formatrices du secteur général détiennent soit des certificats, des baccalauréats, des licences ou des maîtrises et ce plutôt en arts et lettres, en sciences ou en sciences de l'éducation et en sciences religieuses.

On retrouve ce lien substantiel(2) au niveau du degré de sécurité des établissements auxquels sont rattachés les formateurs et formatrices. On décèle plus de brevets d'enseignement spécialisé et d'autorisations provisoires dans les établissements S-6 et S-7 alors que tous les formateurs n'ayant aucune qualification légale se regroupent dans les établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5. Il y a peu de relation entre la possession d'un autre diplôme et le degré de sécurité. Parmi les formateurs et formatrices qui ont obtenu ce diplôme, ceux des établissements à sécurité S-6 et S-7 ont plutôt opté pour des certificats et des licences en sciences de l'éducation, ceux des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 ont plutôt opté pour des baccalauréats ou des maîtrises en droit et criminologie, en arts et lettres, en formation professionnelle et en sciences de l'éducation.

(1) *V de Cramer: 0,48*
(2) *V de Cramer: 0,33*

Entre la qualification légale et l'expérience en formation carcérale, la relation est appréciable[1]. Plus les formateurs et formatrices ont d'expérience, plus les chances sont grandes qu'ils détiennent un brevet d'enseignement spécialisé. Par ailleurs, chez les nouveaux venus, on rencontre plutôt des brevets A, des autorisations provisoires ou aucune qualification légale. Les formateurs et formatrices qui détiennent un autre diplôme se retrouvent plutôt chez ceux qui ont accumulé plus de 3 ans d'expérience. Ces diplômes ont plus de chance d'être des certificats ou des licences et ce, en sciences religieuses, en sciences de l'éducation ou en formation professionnelle.

En bref, ces données indiquent que le personnel enseignant en milieu carcéral a plus souvent un niveau de qualification du type brevet d'enseignement spécialisé; ce type de qualification se retrouve principalement chez les formateurs et formatrices du secteur professionnel, des établissements à sécurité 5-6 et 5-7 et ayant plus de 10 ans d'expérience. Les autres formateurs et formatrices ont plutôt tendance à détenir un brevet A.

F) Nombre d'années d'expérience

Nous avons cherché à savoir depuis combien d'années les formateurs et formatrices exercent ce métier auprès des adultes en détention. Cette variable peut s'avérer importante au moment de l'analyse des perceptions, des attitudes face à leur tâche, et des

(1) *V de Cramer: 0,37.*

valeurs pédagogiques. Les résultats indiquent que les formateurs et formatrices en milieu carcéral sont peu expérimentés par rapport aux enseignantes et enseignants en général[1].

Tableau 5
Nombre d'années d'expérience des formateurs et formatrices par rapport aux enseignantes et enseignants en général

Nombre d'années d'expérience	*Formateurs et formatrices*	*Enseignants et enseignantes*
1 à 2 ans	35%	7%
3 à 5 ans	16%	9%
6 à 10 ans	18%	24%
Plus de 10 ans	31%	60%

On peut à juste titre se demander quelles sont les raisons d'un tel écart. Rappelons d'abord ce que nous avons vu au chapitre du profil de carrière: 95% des formateurs et formatrices ont exercé un autre emploi avant d'enseigner en milieu carcéral et parmi ces formateurs et formatrices, plus du tiers l'a fait dans l'enseignement et ce pendant plusieurs années. S'ils(elles) ont, dans la moitié des cas, une expérience relativement courte (1 à 5 ans) en milieu carcéral, une certaine proportion d'entre eux (elles) a tout de même déjà fait de l'enseignement. On peut se demander aussi quel est le taux de roulement de ces formateurs et formatrices qui oeuvrent dans un milieu aussi difficile que le milieu carcéral?

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 3: 308).*

Voyons maintenant comment les différents sous-groupes de formateurs et formatrices se répartissent par rapport à l'expérience de travail dans ce milieu.

On peut observer une association substantielle[1] avec le secteur de la tâche. En effet, les formateurs du secteur professionnel ont beaucoup plus d'expérience que ceux du général, 80% d'entre eux ont plus de trois ans d'expérience à leur actif. Par contre, il n'y a pour ainsi dire pas de relation entre l'expérience et le degré de sécurité de l'établissement dans lequel les formateurs et formatrices enseignent.

(1) *V de Cramer: 0,40.*

CHAPITRE II

FORMATION ET PERFECTIONNEMENT

Faits saillants

- Les formateurs et formatrices ont tendance à privilégier d'abord l'expérience en formation auprès des adultes en détention, puis les aptitudes et les dons naturels de même que les efforts personnels comme facteurs de succès dans leur tâche.

- Ils (ou elles) estiment ensuite que leurs fonctions exigent une formation initiale et des qualifications spécifiques. Ils (ou elles) considèrent cependant que la formation initiale qu'ils (ou elles) ont reçu les aide peu en tout ce qui a trait aux aspects de leur tâche les mettant en relation avec les adultes en détention. Elle les aide davantage pour les aspects proprement pédagogiques de leurs fonctions.

- Les formateurs et formatrices proposent que l'université, de concert avec le futur employeur, prenne en charge leur formation inititiale afin sans doute de l'orienter davantage vers une meilleure connaissance du milieu.

- La majorité des formateurs et formatrices ont bénéficié d'un perfectionnement relié à leur travail au cours des derniers six mois. Le principal initiateur en a été l'employeur. Ils (ou elles) ont cependant évalué avec sévérité l'aide apportée par ces activités de perfectionnement dans l'ensemble; on constate par ailleurs que chaque forme de perfectionnement a eu un impact plus positif sur certains aspects spécifiques de leur tâche.

- Onze thèmes leur ont été proposés pour faire partie d'un profil de perfectionnement conçu en fonction de leurs besoins. Mises à part des préférences au sein de certains sous-groupes, ils (ou elles) ont trouvé tous ces thèmes adéquats.

- Les formateurs et formatrices sont d'avis que les programmes de perfectionnement devraient être assumés soit par l'employeur et l'université et la commission scolaire en étroite collaboration, soit par l'employeur seul ou l'individu lui-même selon le type de perfectionnement. Leur participation à de telles activités serait facilitée principalement par une réduction de leur charge de travail. Par ailleurs, ils (ou elles) approuvent le principe que ces activités soient créditées en termes de scolarité ou de rémunération.

- Ils (ou elles) sont disposés(es), en grande majorité, à consacrer du temps à des activités se rapportant directement à l'enseignement dans leur domaine propre, à partager leur expérience avec de jeunes collègues ou à se laisser observer dans l'exercice de leurs fonctions.

- Plus globalement, ils (ou elles) préconisent d'une part des programmes plus fonctionnels, orientés vers la pratique, et d'autre part des programmes plus théoriques; ils souhaitent donc associer la théorie et la pratique.

2.1 Facteurs de succès

Au début de ce chapitre consacré à la formation et au perfectionnement, nous allons tenter d'évaluer quels sont les facteurs de succès professionnel privilégiés par les formateurs et formatrices et dans quelle mesure ces facteurs peuvent les aider dans leurs fonctions. Nous leur avons soumis onze facteurs sous forme d'énoncés, chacun d'eux a été évalué séparément par la personne qui devait par la suite choisir le plus important. Nous analyserons chacun d'eux selon son rang dans l'échelle construite à partir de ce choix (Tableau 6). Nous soulignerons également l'impact de chacune des variables-clés sur l'appréciation de ces énoncés.

Tableau 6
Fréquences des choix pour chacun des énoncés selon les réponses à la question *"Lequel parmi les énoncés précédents vous apparaît le plus important?"*

1.	*L'expérience acquise en formation auprès des adultes en détention*	27%
2.	*Mes aptitudes ou mes talents en général*	17%
3.	*Mes efforts personnels dans la préparation et l'organisation de mon travail*	14%
4.	*Mon expérience dans d'autres domaines que l'enseignement*	13%
5.	*Mes dons naturels pour l'enseignement*	9%
6.	*La formation et le perfectionnement pédagogique reçus dans une institution d'enseignement*	7%
7.	*Les échanges avec des collègues*	4%
8.	*Mon expérience d'élève et d'étudiant(e) durant mon enfance et mon adolescence*	3%
9.	*Les échanges et le soutien des supérieurs*	3%
10.	*Les échanges et le soutien des conseillers pédagogiques ou d'autres professionnels de l'enseignement*	3%
11.	*La formation et le perfectionnement autre que pédagogique reçus dans une institution d'enseignement*	1%

L'énoncé choisi le plus souvent et partant le plus valorisé, soit par plus du quart des formateurs et formatrices est *"l'expérience acquise en formation auprès d'adultes en détention"*. L'expérience de travail en formation carcérale leur apparaît donc comme le facteur de succès le plus important. L'association de cette variable impliquant un choix avec chacune des variables de base est substantielle(1). Cet énoncé a été choisi le plus souvent par chacun des sous-groupes suivants: par les formateurs et formatrices du secteur général dans 39% des cas, par ceux des établissements à sécurité S-6 et S-7 dans 40% des cas et à sécurité S-3, S-4 et S5 dans 23% des cas, par 42% des contractuels et par 42% des sujets ayant une expérience de 3 à 10 ans en milieu carcéral. Nous aimerions attirer l'attention sur le fait que le personnel enseignant le plus expérimenté n'a accordé qu'une importance secondaire à ce facteur expérience pour privilégier plutôt les aptitudes et le talent.

Il est intéressant de noter cependant que 62% seulement des formateurs et formatrices trouvent que ce facteur les aide assez ou beaucoup dans leurs fonctions. La seule variable de base ayant une influence substantielle sur l'appréciation de cet énoncé en termes d'aide est l'expérience de travail en milieu carcéral(2). Les nouveaux venus ont tendance à accorder peu d'importance à l'expérience acquise en formation carcérale alors que les sujets ayant 3 ans ou plus d'expérience trouvent que ce facteur les aide dans 75% des cas.

En second lieu, on trouve l'énoncé *"Mes aptitudes ou mes talents en général"*, choisi par 17% des formateurs et formatrices comme étant le plus important. Ce sont les sous-groupes suivants qui ont participé à ce choix: les formateurs du secteur professionnel pour 23%, les employés permanents dans une proportion de 21% et les

(1) *Eta: 0,38 (secteur) 0,34 (sécurité) 0,45 (expérience)*

(2) *Eta: 0,38.*

enseignants possédant plus de 10 ans d'expérience dans 27% des cas.

Par ailleurs, 91% des formateurs et formatrices jugent que leurs aptitudes les aident dans leurs fonctions; leur opinion face à cette question est très homogène[1].

Venant en troisième place, l'énoncé suivant : *"Mes efforts personnels dans la préparation et l'organisation de mon travail"* a été considéré le plus important par 14% des formateurs et formatrices; il n'a cependant été le premier choix d'aucun sous-groupe.

La grande majorité des formateurs et formatrices (85%) trouve que ce facteur les aide dans leurs fonctions[2]. Cette tendance vue sous l'angle des variables de base est assez homogène.

Suivant de près, l'énoncé suivant *"Mon expérience dans d'autres domaines que l'enseignement"* a remporté 13% des suffrages. Cet énoncé a été le premier choix des nouveaux venus dans la formation en milieu carcéral ne possédant qu'un an ou deux d'expérience. Ces formateurs et formatrices possédant peu d'expérience dans ce milieu ont tendance à privilégier l'expérience dans d'autres domaines comme facteur de succès.

On constate que 73% de ceux et celles qui ont répondu trouvent que cette expérience les aide dans leurs fonctions. Aucune des variables de base n'a eu d'influence sur cette évaluation.

(1) *Ecart type inférieur à 1,0*
(2) *Ecart type inférieur à 1,0*

Près de 10% des formateurs et formatrices considèrent que leurs "*dons naturels pour l'enseignement*" est le facteur le plus important. Il n'a cependant été le premier choix d'aucun des sous-groupes.

Cette importance vient sans doute du fait que 75% des sujets apprécient assez ou beaucoup l'aide que ces dons leur apportent dans l'exercice de leurs fonctions(1). On peut observer une relation substantielle entre cette appréciation et le secteur de la tâche(2). Les formateurs et formatrices du secteur général sont beaucoup plus enclins à apprécier l'aide que ces dons naturels peuvent apporter.

Pour 7% des formateurs et formatrices, "*La formation et le perfectionnement pédagogique reçus dans une institution d'enseignement*" est le facteur de succès primordial. Aucun des sous-groupes ne l'a cependant choisi comme étant le plus important. Il est possible dans ce cas-ci que le fait d'avoir bénéficié récemment d'un perfectionnement ait eu une influence sur le choix du facteur de succès le plus important.

Seulement 44% des formateurs et formatrices trouvent que ce facteur les aide assez ou beaucoup dans leurs fonctions. Le degré de sécurité de l'établissement auquel ils sont rattachés influence substantiellement cette appréciation(3). Plus de la moitié des enseignants oeuvrant dans les établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 apprécient ce facteur d'aide de façon positive alors que 13% seulement de ceux qui travaillent dans les S-6 et S-7 font de même. Il est évident que la formation et le per-

(1) *Cet avis, sans être unanime, n'en est pas moins très homogène avec un écart-type de 0,9.*

(2) *Eta: 0,30*

(3) *Eta: 0,31*

fectionnement pédagogiques n'ont pas la même priorité aux yeux des formateurs et formatrices des établissements à sécurité maximum. Nous pourrons vérifier ces observations dans les pages qui vont suivre.

Le nombre d'années d'expérience dans la formation en milieu carcéral a un impact appréciable[1] sur cette variable. En effet, plus les formateurs et formatrices ont accumulé d'années d'expérience, plus ils considèrent que la formation et le perfectionnement pédagogique les aident dans leurs fonctions. Les deux autres variables de base n'ont qu'une faible influence sur cette appréciation.

Aucun des quatre derniers énoncés n'a été choisi par plus de 4% des formateurs et formatrices comme étant le plus important. Chacun d'eux a cependant provoqué des réactions différentes quant à l'aide que ces différents facteurs peuvent apporter en fonction de certains des sous-groupes de formateurs et formatrices. Nous ne mentionnerons que les sous-groupes ayant provoqué des différences appréciables.

Environ 40% du personnel enseignant estime que leur *"expérience d'élève et d'étudiant durant leur enfance et leur adolescence"* les ont aidé dans leurs fonctions. Sont également de cet avis, 47% de ceux qui travaillent dans les établissements à sécurité S-3, S-4, et S-5, 44% des contractuels et 50% des nouveaux venus n'ayant qu'un an ou deux d'expérience.

Seulement 38% des formateurs et formatrices trouvent que *"La formation et le perfectionnement autres que pédagogiques reçue dans une maison d'enseignement"* les aident assez ou beaucoup dans leurs fonctions. Chez les enseignants ayant plus de 10 années d'expérience à leur actif, cette proportion monte à 43%.

(1) *Eta: 0,26*

Plus de la moitié, soit 56% des formateurs et formatrices sont d'avis que *"les échanges avec des collègues"* les aident dans l'exercice de leurs fonctions. Ce pourcentage augmente à 67% chez ceux qui travaillent dans les établissements à sécurité S-6 et S-7 et à 68% chez les contractuels. Par contre, les sujets ayant accumulé plus de 10 ans d'expérience dans le milieu sont plutôt d'avis contraire.

Face à l'énoncé *"les échanges et le soutien des supérieurs vous aident-ils dans vos fonctions?"*, 45% des formateurs et formatrices estiment que oui, assez ou beaucoup. 52% des enseignants du secteur général et 54% des contractuels sont de cet avis. Par ailleurs, les formateurs et formatrices sont portés à se dissocier de cette attitude positive à mesure qu'ils accumulent les années d'expérience.

Seulement 24% des formateurs et formatrices sont d'avis que *"les échanges et le soutien des conseillers pédagogiques ou d'autres professionnels de l'enseignement"* les aident dans leurs fonctions.

Plus les sujets ont d'expérience de travail, plus ils sont portés à partager cet avis. On se rend compte par ailleurs que cet énoncé est le moins populaire et que par conséquent ce type d'échange n'est pas jugé important par les sujets qui ne le trouvent pas d'un grand secours. Fait à noter cependant, au moment de l'enquête, la situation des formateurs et formatrices en milieu carcéral par rapport aux conseillers pédagogiques était marquée par une période de transition et de rodage due à l'entrée en fonction des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes. Auparavant, l'implication des intervenants de la commission scolaire d'alors était souvent instable et inexistante.

Au terme de l'analyse des différents facteurs pouvant contribuer au succès professionnel d'un formateur ou d'une formatrice en milieu carcéral, il importe de rendre ces résultats intelligibles et d'en faire ressortir l'essentiel (cf. Tableau 7).

Tableau 7
Importance relative des facteurs de succès en fonction de l'aide qu'ils apportent aux formateurs et formatrices dans l'exercice de leurs fonctions

Facteurs de succès	*Assez ou beaucoup*	*Plus ou moins*	*Peu ou pas du tout*
1. *Aptitudes ou talents*	93%	7%	2%
2. *Efforts personnels de préparation*	85%	12%	3%
3. *Don naturel pour l'enseignement*	75%	20%	5%
4. *Expérience autres domaines*	73%	19%	8%
5. *Expérience en formation auprès d'adultes en détention*	62%	14%	25%
6. *Echanges avec collègues*	56%	27%	17%
7. *Echanges et soutien supérieurs*	45%	22%	34%
8. *Formation et perfectionnement pédagogique*	44%	31%	25%
9. *Expérience d'élève et d'étudiant*	40%	33%	27%
10. *Formation et perfectionnement non-pédagogique*	38%	37%	25%
11. *Echanges conseillers pédagogiques, autres professionnels*	24%	34%	42%

Nous pouvons constater que même ici, l'expérience du milieu carcéral est considérée comme ayant une importance primordiale pour les formateurs et formatrices relativement sans doute au milieu dans lequel ils travaillent. Cependant, cette expérience ne les aide pas nécessairement toujours dans leurs fonctions d'enseignants et d'enseignantes.

Les aptitudes et les dons naturels en général de même que les efforts personnels investis dans la préparation et l'organisation de leur travail sont à la fois très importants et très utiles dans l'accomplissement de leurs tâches.

Venant loin derrière et partout beaucoup moins populaires, viennent la formation et le perfectionnement pédagogique ou non-pédagogique. Les formateurs et formatrices rejoignent ici l'opinion des enseignantes et enseignants du Québec qui, en 1978, exprimaient la même évaluation plutôt négative de la formation et du perfectionnement estimant dans un peu plus de 40% des cas seulement que ce facteur les aidait dans leur tâche(1). On semble toucher ici un problème capital qu'il conviendra de décortiquer plus avant dans les pages qui suivent; en effet, si les formateurs et formatrices considèrent que la formation et le perfectionnement sont si peu en mesure de les aider dans leur travail et sont d'une importance négligeable, on peut remettre en question la pertinence des programmes qui leur sont offerts.

On peut se demander dès maintenant si les formateurs et formatrices qui ont effectivement bénéficié d'un perfectionnement relié à leur travail au cours des derniers six mois ont accordé plus d'importance au facteur formation et perfectionnement comme gage de succès professionnel ou s'ils ont eux aussi privilégié

(1) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol 6: 19)*

l'expérience. L'accès récent au perfectionnement influence ce choix d'une façon substantielle[1]. En effet, les formateurs et formatrices qui ont bénéficié récemment d'un perfectionnement accordent deux fois plus d'importance à la formation et au perfectionnement pédagogique que les autres et sont portés, en moins grand nombre, à privilégier l'expérience en formation auprès d'adultes en détention comme facteur de succès. Cette influence n'est cependant pas suffisante pour renverser la tendance et, même chez ceux et celles qui ont bénéficié récemment d'un perfectionnement relié à leur travail, le facteur expérience en formation carcérale demeure l'énoncé qui remporte la palme avec 20% des suffrages. Par ailleurs, l'accès récent à un perfectionnement a une influence appréciable[2] sur l'évaluation de l'aide que la formation et le perfectionnement pédagogique apporte à l'exercice de leurs fonctions. Les formateurs et formatrices qui ont bénéficié d'un perfectionnement ont tendance à apprécier davantage l'aide qu'un tel perfectionnement peut leur apporter.

2.2 Formation initiale

La première partie de ce chapitre nous a permis d'évaluer quels étaient les facteurs qui contribuaient le plus au succès professionnel des formateurs et formatrices. Nous leur avons posé ensuite quelques questions au sujet de la formation initiale qu'ils avaient reçue avant leur début dans l'enseignement auprès des adultes en détention.

(1) *V de Cramer: 0,35*
(2) *Eta: 0,19*

A) Evaluation de la formation

Nous avons voulu savoir si, de l'avis des principaux intéressés, la fonction de formateur ou formatrice en milieu carcéral exige une formation initiale et des qualifications spécifiques. La grande majorité, soit 91% ont répondu par l'affirmative. Le degré de sécurité de l'établissement auquel ils sont rattachés a une influence appréciable(1) sur cet avis; les formateurs et formatrices des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 ayant davantage tendance à opter dans ce sens. Il faut ajouter que plus un individu a accumulé d'années d'expérience, plus il semble convaincu de la nécessité d'une formation initiale. En effet, tous les formateurs et formatrices ayant plus de 10 ans d'expérience ont répondu "oui" à cette question(2).

Qui plus est, presque tous les formateurs et formatrices (93%) sont convaincus que les enseignants qui s'occupent de leur formation initiale devraient avoir une connaissance pratique du milieu carcéral. Leur point de vue à ce sujet est homogène, aucune des variables de base n'ayant d'influence notable sur cet item.

B) Rapport à la tâche

Nous avons également cherché à évaluer dans quelle mesure la formation initiale des formateurs et formatrices, au moment de leur entrée en fonction, les a aidés pour les différents aspects que comporte leur tâche.

(1) *Phi: 0,18*

(2) *V de Cramer: 0,23*

Tableau 8
Importance relative des différents aspects de la tâche quant à l'aide que leur apporte la formation initiale des formateurs et formatrices

Aspects de la tâche	*Peu ou pas du tout*	*Plus ou moins*	*Assez ou beaucoup*
1. *Pour régler des problèmes de comportement avec des adultes en détention*	39%	22%	39%
2. *Pour l'adaptation du travail aux caractéristiques socio-économiques et psychologiques des adultes en détention*	38%	23%	38%
3. *Pour la motivation à l'étude et au travail des adultes en détention*	37%	29%	34%
4. *Pour les relations avec des adultes en détention*	37%	25%	38%
5. *Pour l'aide aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage*	31%	22%	46%
6. *Pour la compréhension des changements introduits dans la formation*	30%	32%	39%
7. *Pour l'individualisation de l'enseignement ou de la formation*	27%	34%	39%
8. *Pour la préparation du matériel pédagogique ou de production*	24%	25%	52%
9. *Pour la préparation des contenus de formation*	23%	36%	41%
10. *Pour le travail en groupe avec des collègues*	19%	43%	38%
11. *Pour le contrôle des apprentissages*	19%	41%	40%
12. *Pour l'animation de groupe*	18%	33%	49%

Une observation attentive du Tableau 8 nous permet de constater que la formation initiale qu'ont reçue les formateurs et formatrices les aide peu en tout ce qui a trait aux aspects de leur tâche les mettant en relation avec les adultes en détention, tant du point de vue de leur comportement ou de leur motivation que de leurs difficultés d'apprentissage. Elle les aide davantage pour les aspects proprement pédagogiques de leur tâche, pour la préparation du matériel pédagogique, l'animation de groupe, la préparation des contenus de formation et le contrôle des apprentissages.

L'analyse des différents sous-groupes nous indique que les formateurs et formatrices du secteur général ont davantage tendance à estimer que leur formation initiale les aide peu ou pas du tout que leurs confrères du secteur professionnel, particulièrement en ce qui a trait à l'individualisation de l'enseignement, à la compréhension des nouveaux programmes et aux aspects de leur tâche portant plus directement sur leurs relations avec les adultes en détention[1]. Donc, au secteur général, on est plus porté à sous-estimer l'utilité de la formation initiale; serait-ce que cette formation a porté exclusivement sur les aspects pédagogiques de la tâche les préparant moins bien à faire face à la situation particulière qui consiste à enseigner dans un milieu où l'expérience et une formation plus spécifique seraient, tout compte fait, plus utiles.

(1) *Les relations entre les variables sont de l'ordre suivant: Phi: 0,25 à 0,46.*

L'association entre l'évaluation de cette série d'aspects de la tâche et le niveau de sécurité des établissements auxquels les formateurs et formatrices sont rattachés est appréciable en général[1]. Les tendances qu'on retrouve sont cependant très nettes. Dans les établissements à sécurité S-6 et S-7, on considère la formation initiale moins utile pour tous les aspects pédagogiques de la tâche alors qu'on apprécie davantage sa formation initiale quand il s'agit des aspects de la tâche portant sur les relations avec les détenus et particulièrement sur l'adaptation à leurs caractéristiques.

On peut noter une corrélation notable[2] entre cette série de variables et l'expérience acquise en formation carcérale. Il s'en dégage une tendance linéaire, les formateurs et formatrices nouvellement venus dans ce milieu, c'est-à-dire n'ayant qu'un ou deux ans d'expérience sont portés, dans une proportion beaucoup plus forte que leurs collègues, à percevoir leur formation initiale comme plutôt inutile et ce pour presque tous les aspects de leur tâche, tant pédagogiques que relationnels. Les formateurs et formatrices qui sont arrivés dans le milieu carcéral depuis peu semblent désorientés par rapport à la formation qu'ils ont reçue. Après quelques années dans le milieu, ils semblent apprécier davantage l'aide que cette formation initiale peut leur apporter.

(1) *Phi entre 0,17 et 0,32*

(2) *Phi* $\geq$ *0,26*

C) Cadre institutionnel

Il semble assez clair maintenant que la formation en milieu carcéral exige de la part de son personnel enseignant une préparation spécifique et des qualifications particulières. Nous avons demandé aux formateurs et formatrices, qui devrait assumer la formation initiale de base pour l'ensemble des aspects spécifiés aux questions précédentes. La majorité d'entre eux ou elles (71%) souhaite que l'université et le futur employeur, en étroite collaboration, prennent en charge une telle initiative, alors que le quart de ces enseignants et enseignantes estime que le futur employeur pourrait la prendre par le biais d'un système de probation.

Les variables de base *secteur de la tâche* et *degré de sécurité de l'établissement* ont peu d'impact sur ce choix, l'expérience en formation carcérale exerce par ailleurs une influence appréciable(1). En effet, plus les formateurs et formatrices ont accumulé d'expérience en ce domaine, plus ils semblent convaincus que leur formation initiale devrait être prise en charge par l'université et le futur employeur. Les nouveaux venus sont plus portés à confier cette responsabilité au futur employeur seul.

En résumé, les formateurs et formatrices sont convaincus de l'importance de la formation initiale et de qualifications spécifiques dans l'exercice de leurs fonctions mais ils

(1) *V de Cramer: 0,18*

trouvent que la formation qu'ils ont effectivement reçue ne les aide guère surtout en ce qui a trait aux aspects de leur tâche propre au milieu carcéral. Ce jugement d'ensemble des formateurs et formatrices concorde avec le peu d'importance qu'ils attachent à la formation et au perfectionnement comme facteurs de succès dans leur travail.

Ils estiment que l'université, de concert avec le futur employeur, devrait prendre en charge leur formation initiale. Peut-être tiennent-ils là une solution au problème, peut-être la participation du milieu carcéral à leur formation pourrait-elle la rendre plus adéquate?

2.3 Perfectionnement

Avant d'aborder le thème du perfectionnement des formateurs et formatrices sous tous ses angles, nous leur avons demandé s'ils ou elles avaient récemment bénéficié, sous une forme ou sous une autre, d'un perfectionnement relié à leur travail.

A) Accès récent au perfectionnement

La majorité (65%) des formateurs et formatrices ont bénéficié depuis 6 mois d'un tel perfectionnement. Ces bénéficiaires se recrutent autant à l'intérieur du secteur général que du secteur professionnel, autant aussi dans les établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 qu'à sécurité S-6 et S-7. L'expérience dans la formation en milieu carcéral exerce par contre une influence notable[1] sur l'accès au perfectionnement puisque les formateurs et formatrices ayant plus de 10 ans d'expérience en ont bénéficié dans 78% des cas.

(1) *V de Cramer: 0,20*

Le personnel enseignant a bénéficié de différents types de perfectionnement allant par ordre d'importance du stage, du cours à l'université, de la journée pédagogique ou de la rencontre par matière aux échanges, aux mises à jour, aux colloques ou au soutien pendant la tâche.

Le secteur de la tâche joue un rôle substantiel de discrimination(1) quant à la forme de perfectionnement reçu. Les formateurs du secteur professionnel ont plutôt bénéficié de journées pédagogiques, de cours universitaires, de colloques et de mises à jour; ceux et celles du secteur général se sont surtout prévalus de stages, d'échanges et de rencontres par matière.

On peut également observer un lien substantiel quoique moins étroit(2) avec le degré de sécurité de l'établissement. Les formateurs et formatrices des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 ont bénéficié principalement de journées pédagogiques, de cours à l'université et de colloques, les autres ont surtout profité de rencontres par matière.

L'association observée avec le nombre d'années d'expérience de formation carcérale est également substantielle(3). Les nouveaux venus ne possédant qu'un an ou deux d'expérience ont surtout profité de stages et d'échanges. Les formateurs et formatrices plus expérimentés ont bénéficié plutôt de journées pédagogiques, de cours à l'université, de colloques et de mises à jour.

(1) *V de Cramer: 0,48*
(2) *V de Cramer: 0,35*
(3) *V de Cramer: 0,51*

Le principal initiateur de ce perfectionnement a été le plus souvent l'employeur puis la commission scolaire, le formateur ou la formatrice personnellement ou un groupe de collègues. Des liens appréciables[1] nous indiquent que le principal initiateur du perfectionnement des formateurs et formatrices du secteur général, des établissements à sécurité S-6 et S-7 et des nouveaux venus dans la formation en milieu carcéral, a été le plus souvent l'employeur ou la commission scolaire; alors que chez ceux et celles du secteur professionnel, des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 et chez ceux qui enseignent en milieu carcéral depuis plus de 3 ans, l'initiative a été prise individuellement ou par un groupe de collègues.

L'objet de ce perfectionnement a porté le plus souvent sur l'échange d'expériences, la sécurité carcérale et le perfectionnement académique. On note des liens substantiels[2] avec chacune des variables de base. Le perfectionnement des formateurs et formatrices du secteur général a porté principalement sur la sécurité carcérale et l'échange d'expérience tandis que celui des formateurs du secteur professionnel a été surtout académique. Dans les établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5, le perfectionnement des enseignants et enseignantes a été le plus souvent académique, alors qu'il avait pour objet le plus fréquent la sécurité carcérale chez ceux et celles des établissements dits S-6 et S-7. Les nouveaux venus ont bénéficié surtout d'échanges d'expérience et les formateurs et formatrices plus expérimentés se sont prévalu le plus souvent d'un perfectionnement académique.

(1) *V de Cramer: 0,27*

(2) *V de Cramer: 0,37 (secteur) 0,39 (sécurité) 0,61 (expérience)*

B) Evaluation du perfectionnement

Tentons maintenant d'évaluer la portée de ce perfectionnement en fonction de la tâche à accomplir. Pour ce faire, nous avons soumis une batterie de questions aux formateurs et formatrices qui ont bénéficié d'un perfectionnement relié au travail en leur demandant *"dans quelle mesure l'activité perfectionnement que vous avez eue vous a aidé(e) pour chacun des aspects suivants de votre tâche?"*

Nous avons regroupé les réponses positives *"assez"* et *"beaucoup"* de même que les réponses négatives *"pas du tout"* et *"peu"* afin de construire le Tableau 9 mettant en relief les aspects de la tâche qui ont le plus profité des activités de perfectionnement suivies au cours des derniers six mois. Notons que 62% seulement des formateurs et formatrices ont répondu à ces questions.

Suite à l'observation de ce Tableau, il apparaît évident que les activités de perfectionnement aident très peu les formateurs et formatrices dans leurs tâches. Pour tous les aspects de leur travail, au moins 40% d'entre eux ou elles trouvent que ce perfectionnement les aide peu ou pas du tout. Afin de mieux comprendre ce qui se passe, voyons comment se répartissent les réponses à cette batterie de questions en fonction de l'objet de perfectionnement suivi par ceux et celles qui ont répondu.

Tableau 9
Evaluation des activités de perfectionnement en fonction de l'aide apportée pour chacun des aspects de la tâche

Aspects de la tâche	*Beaucoup ou assez*	*Plus ou moins*	*Pas du tout ou peu*
1. *Pour l'individualisation de l'enseignement*	43%	17%	41%
2. *Pour la préparation du matériel pédagogique, de production ou d'apprentissage*	36%	25%	40%
3. *Pour les relations avec les adultes en détention*	34%	19%	48%
4. *Pour l'aide aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage*	31%	17%	52%
5. *Pour la compréhension des changements introduits dans la formation (programmes, évaluation, technologie)*	30%	23%	48%
6. *Pour le contrôle des apprentissages*	30%	17%	53%
7. *Pour la motivation des adultes en détention*	28%	26%	47%
8. *Pour la présentation des contenus de formation*	27%	17%	57%
9. *Pour l'adaptation de votre enseignement aux caractéristiques socio-économiques et psychologiques des adultes en détention*	26%	19%	55%
10. *Pour régler des problèmes de comportement avec les adultes en détention*	25%	21%	54%
11. *Pour le travail en groupe avec les collègues*	20%	28%	53%
12. *Pour l'animation de groupe*	12%	33%	54%

Ainsi, le type de perfectionnement influence d'une façon substantielle l'aide apportée pour *"l'individualisation de la tâche"*(1). Ce sont ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement académique qui affirment en avoir profité le plus à ce point de vue, 63% ont répondu que le perfectionnement qu'ils ont reçu les a aidés assez ou beaucoup et 25% plus ou moins.

Pour *"la préparation du matériel pédagogique, de production ou d'apprentissage"*, la relation est également substantielle(2). Ceux et celles qui ont vécu un échange d'expérience déclarent que cette activité les a aidés assez ou beaucoup dans une proportion de 75% et plus ou moins dans 8% des cas.

L'objet du perfectionnement a aussi un impact substantiel sur l'aide apportée pour *"les relations avec les détenus"*(3). La majorité (55%) de ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement portant sur la sécurité carcérale admettent avoir été aidés assez ou beaucoup dans leurs relations avec les adultes en détention alors que 9% l'ont été plus ou moins.

On peut également observer une relation substantielle entre l'objet du perfectionnement et l'aspect de la tâche portant sur *"l'aide aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage"*(4). Ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement académique jugent que cette activité les a aidés assez ou beaucoup dans une proportion de 63% et plus ou moins pour 13%.

(1) *Eta: 0,45*
(2) *Eta: 0,68*
(3) *Eta: 0,53*
(4) *Eta: 0,40*

Le type de perfectionnement influence également d'une façon substantielle[1] *"la compréhension des changements introduits dans la formation (programmes, évaluation, technologie)"*. La moitié des formateurs et formatrices ayant bénéficié d'un échange d'expérience considèrent avoir été aidés assez ou beaucoup et 17% plus ou moins dans cet aspect de leur tâche. Par ailleurs, 38% de ceux et celles qui ont profité d'un perfectionnement académique affirment que cette activité les a aidés assez ou beaucoup et autant ont été aidés plus ou moins.

Pour *"le contrôle des apprentissages"*, l'impact du type de perfectionnement est substantiel également[2]. Parmi ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement académique récent, 71% affirment avoir été aidés assez ou beaucoup pour cet aspect de leur tâche.

Une relation substantielle[3] relie également le type de perfectionnement à *"la motivation des adultes en détention"*. La moitié de ceux et celles ayant profité d'un perfectionnement académique déclarent que cette activité les a aidés assez ou beaucoup dans cet aspect de leur tâche alors que 25% soutiennent avoir été aidés plus ou moins.

Le type de perfectionnement influence très fortement[4] *"la présentation des contenus de formation"*. Ce sont les formateurs et formatrices ayant profité d'échanges d'expérience qui constatent que cette activité les a aidés pour cet aspect de leur tâche: 58% assez ou beaucoup et 17% plus ou moins.

(1) *Eta: 0,37*
(2) *Eta: 0,40*
(3) *Eta: 0,40*
(4) *Eta: 0,57*

Pour l'aspect de la tâche relié à *"l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio-économiques et psychologiques des adultes en détention"*, le type de perfectionnement n'a pratiquement aucune influence.

Une très forte association relie le type de perfectionnement à l'aspect de la tâche qui permet de *"régler des problèmes de comportement avec les adultes en détention"*(1). Ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement portant sur la sécurité carcérale indiquent, dans une proportion de 46%, que cette activité les a aidés assez et beaucoup, et de 18%, plus ou moins pour cet aspect de leurs fonctions.

Pour *"le travail en groupe avec des collègues"*, le type de perfectionnement joue un rôle assez faible qui n'est pas suffisant pour différencier les formateurs et formatrices les uns(es) des autres.

Et enfin, l'objet du perfectionnement a une influence appréciable(2) sur l'aspect de la tâche consistant à *"animer des groupes"*. On s'aperçoit en effet que ceux et celles qui ont bénéficié d'un perfectionnement académique ont davantage tendance (25%) à estimer que cette activité les aide dans ce domaine.

Pour résumer, disons que chaque forme de perfectionnement a eu un impact plus ou moins important selon l'aspect de la tâche considéré. Les formateurs et formatrices ayant bénéficié d'un perfectionnement académique au cours des derniers six mois, ont apprécié l'impact positif de cette

(1) *Eta: 0,51*
(2) *Eta: 0,26*

activité sur l'individualisation de leur enseignement, sur l'aide qu'ils ou elles peuvent apporter aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage, sur leur compréhension des changements introduits dans la formation, sur le contrôle des apprentissages, sur la motivation qu'ils ou elles sont en mesure de susciter chez les adultes en détention et sur leur capacité d'animer des groupes.

Le personnel enseignant ayant participé récemment à des échanges d'expériences a plutôt eu tendance à évaluer d'une manière positive l'aide que lui a apportée cette activité en ce qui a trait à la préparation du matériel pédagogique ou de production, à la compréhension des changements introduits dans la formation et à la présentation des contenus de formation.

Les enseignants et enseignantes du milieu carcéral qui ont profité d'un perfectionnement portant sur la sécurité carcérale l'ont apprécié pour les aspects de leur tâche portant sur les relations avec les détenus et sur la façon de régler des problèmes de comportement avec les adultes en détention.

Il apparaît que l'évaluation que font les formateurs et formatrices des activités de perfectionnement auxquelles ils ou elles ont participé, quant à l'aide qu'elles leur apportent dans l'accomplissement de leur tâche, est assez sévère. Les résultats sont cependant un peu plus positifs si on considère que chacune des formes de perfectionnement aide ceux et celles qui en ont profité pour des aspects spécifiques de leur tâche. Voilà peut-être ce qui explique que 95% du personnel enseignant en milieu carcéral se dit quand même prêt à participer à des activités de perfectionnement.

Il s'agira donc, pour les intervenants, d'offrir des formes de perfectionnement correspondant aux besoins particuliers des formateurs et formatrices en ce qui a trait aux différents aspects de leurs fonctions.

C) Thèmes de perfectionnement adéquats

Nous avons pu constater que le personnel enseignant en milieu carcéral exprimait de sérieuses réserves sur l'utilité de la formation qu'il avait reçue; nous avions prévu par ailleurs une batterie de questions pouvant susciter des réflexions et mettre en relief les besoins de perfectionnement propres aux formateurs et formatrices en milieu carcéral. Nous leur avons demandé plus précisément dans quelle mesure il serait adéquat que les onze thèmes proposés apparaissent dans le cadre d'un profil de perfectionnement qui leur serait propre. Nous leur avons demandé ensuite lequel de ces thèmes leur apparaissait le plus important.

Le Tableau 10 souligne quels thèmes ont été choisis le plus souvent. Chacun de ces thèmes sera ensuite analysé en fonction de sa popularité. Nous soulignerons également l'impact des variables-clés sur l'appréciation de ces thèmes.

Tableau 10
Fréquences des choix pour chacun des thèmes en réponse à la question *"Lequel parmi les thèmes précédents vous apparaît le plus important?"*

1.	*La pédagogie carcérale*	25%
2.	*La réhabilitation des personnes en détention*	16%
3.	*Le développement moral chez les adultes en détention*	13%
4.	*Les techniques de lutte contre le stress*	13%
5.	*Les approches pédagogiques*	9%
6.	*Les nouvelles technologies de l'enseignement*	9%
7.	*Les techniques de sécurité*	6%
8.	*La criminologie au Québec*	4%
9.	*L'utilisation des ressources communautaires hors des murs*	3%
10.	*Les processus d'apprentissage et les styles cognitifs*	3%
11.	*L'évolution des emplois et des marchés du travail*	0%

Le thème de perfectionnement choisi le plus souvent, soit par le quart des formateurs et formatrices est *"la pédagogie carcérale"*. Ce type de pédagogie propre au milieu spécifique dans lequel ils évoluent leur apparaît donc comme étant le plus important. L'association de cette variable portant sur le choix du thème le plus valorisé avec chacune des variables de base est substantielle[1]. Ce thème a été le premier choix des formateurs et formatrices du secteur général dans une plus grande proportion qu'au secteur professionnel (29% vs 21%). Il a également été

(1) *V de Cramer: 0,34 (secteur) 0,32 (sécurité) 0,38 (expérience)*

choisi comme étant le plus important par un plus grand nombre d'enseignants des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 par rapport à ceux des établissements à sécurité S-6 et S-7 (26% vs 20%). Il a finalement été le premier choix d'environ 30% des formateurs et formatrices ayant 10 ans ou moins d'expérience, les plus expérimentés lui ont attribué une importance secondaire.

Notons par ailleurs que la très grande majorité du personnel enseignant, soit 87% est d'avis que la pédagogie carcérale est un thème adéquat(1) pouvant faire partie d'un profil de perfectionnement. Un seul des sous-groupes se différencie quelque peu de cette évaluation soit les formateurs et formatrices ayant plus de 10 ans d'expérience qui affirment, dans une proportion plus grande encore soit 92%, que ce thème est approprié. On peut se demander pourquoi ce sous-groupe tout en appréciant particulièrement ce thème comme étant adéquat, ne lui accorde qu'une importance secondaire.

En second lieu, on trouve le thème de *"réhabilitation des personnes en détention"*, choisi par 16% des formateurs et formatrices comme étant le plus important. Parmi les sous-groupes, les individus faisant partie du secteur général, ceux qui sont rattachés à un établissement à sécurité S-3, S-4 ou S-5 et ceux qui ont 10 ans et moins d'expérience ont eu tendance à privilégier davantage ce thème.

(1) *Pour éviter d'alourdir le texte par un surcroît de détails, nous avons regroupé les catégories plutôt, passablement et tout-à-fait adéquat de même que tout-à-fait, passablement et plutôt inadéquat, ce qui ne nous empêchera pas de revenir à une analyse plus fine si cela s'avérait nécessaire.*

Ajoutons que 83% des formateurs et formatrices pensent que ce thème de perfectionnement est adéquat. Chez ceux et celles qui travaillent dans les établissements à sécurité maximum, ce pourcentage atteint 93% alors que tous les nouveaux venus n'ayant qu'un ou deux ans d'expérience sont de cet avis. Moins de 80% des enseignants et enseignantes plus expérimentés partagent cette opinion. Serait-ce que les formateurs et formatrices oeuvrant dans ce milieu depuis un certain temps ont tendance à nuancer certaines attentes ou à tout le moins à estimer moins souvent que la réhabilitation du détenu soit un thème adéquat de perfectionnement.

En troisième place, on retrouve le thème *"développement moral des adultes en détention"*; ce thème a été considéré le plus important par 13% des formateurs et formatrices. Parmi les sous-groupes, seuls les formateurs et formatrices ayant plus de 10 années d'expérience ont choisi ce thème en majorité (23%) comme étant le plus important.

La majeure partie (83%) du personnel enseignant en milieu carcéral est d'avis que ce thème est adéquat pour apparaître dans le cadre d'un profil de perfectionnement qui leur serait destiné. Leur opinion à ce sujet est d'ailleurs passablement homogène, variant assez peu d'un sous-groupe à l'autre.

Le thème suivant arrive sur un pied d'égalité avec le précédant recueillant lui aussi 13% des choix des formateurs et formatrices qui le considèrent comme le plus important dans le contexte d'un profil de perfectionnement; il s'agit des *"techniques de lutte contre le stress"*. Ce thème prend une importance particulière auprès des formateurs du secteur

professionnel qui le privilégient dans une proportion de 21% et des enseignants et enseignantes oeuvrant dans les établissements à sécurité S-6 et S-7 pour 20%. A un autre niveau, les formateurs et formatrices ayant accumulé plus de 3 ans d'expérience en milieu carcéral ont tendance à favoriser ce thème dans des proportions de plus ou moins 16%.

La grande majorité du personnel enseignant en milieu carcéral (83%) est d'avis que ce thème serait adéquat pour apparaître dans le cadre d'un profil de perfectionnement qui leur serait destiné. Chez les formateurs du secteur professionnel, 91% croient que ce thème est adéquat alors que 75% de ceux du secteur général sont de cet avis. Il semble donc que les formateurs du secteur professionnel sont beaucoup plus sensibilisés à la situation de stress inhérente à leurs fonctions et manifestent le désir de s'en prémunir à l'aide de techniques de lutte contre le stress.

Le thème des *"approches pédagogiques"* vient ensuite avec 9% des formateurs et formatrices qui privilégient ce thème de perfectionnement et le trouvent le plus important. Le sous-groupe représenté par les formateurs et formatrices ayant plus de 10 ans d'expérience ont, quant à eux, opté pour ce thème dans une proportion de 18%. Les autres sous-groupes ont une opinion qui varie peu d'un groupe à l'autre.

La plus grande partie (90%) du personnel enseignant en milieu carcéral est d'avis que ce thème est adéquat dans le cadre d'un profil de perfectionnement. C'est ce thème qui rallie le plus grand nombre d'avis favorables.

L'opinion des formateurs et formatrices du secteur général et du secteur professionnel est relativement la même à ce sujet; ceux qui travaillent dans les établissements à sécurité S-6 et S-7 sont beaucoup moins enclins (79%) à trouver ce thème approprié que leurs confrères et consoeurs (91%). On peut noter également que plus les formateurs et formatrices ont accumulé d'expérience dans le milieu, plus ils sont en faveur de ce thème, 96% pour ceux qui ont plus de 10 ans d'expérience, 92% pour ceux ayant entre 3 et 10 années et 84% chez les nouveaux venus.

"Les nouvelles technologies de l'enseignement" rallient également 9% des formateurs et formatrices qui considèrent ce thème comme étant le plus important. Parmi les variables de base, seul le degré de sécurité présente une covariation notable avec ce choix. En effet, 13% des formateurs et formatrices des établissements à sécurité S-6 et S-7 ont privilégié ce thème alors que seulement 7% de ceux et celles des S-3, S-4 et S-5 ont fait un tel choix.

Même s'ils privilégient assez peu souvent ce thème en termes d'importance par rapport aux autres, les formateurs et formatrices le trouvent adéquat dans 87% des cas dans le cadre d'un profil de perfectionnement. Tout en n'étant pas le plus important, ce thème n'en demeure pas moins très populaire, particulièrement auprès du personnel enseignant au secteur général et des formateurs et formatrices ayant plus de 10 ans d'expérience qui le trouvent approprié dans 96% des cas alors que les nouveaux venus depuis un an ou deux ne le trouvent adéquat que dans une proportion de 80%.

Très peu de formateurs et formatrices (6%) considèrent le thème *"Les techniques de sécurité"* comme le plus important dans le cadre d'un profil de perfectionnement conçu pour eux. Leur opinion à ce sujet est homogène, les variables de base exerçant peu de discrimination.

Même si ce thème est rarement considéré comme le plus important, 83% des formateurs et formatrices le trouvent adéquat pour apparaître dans le cadre d'un profil de perfectionnement qui leur soit propre. Seul le sous-groupe des enseignants et enseignantes dotés d'une expérience de plus de 10 ans diffère des autres et trouve ce thème adéquat dans une proportion de 95%. Serait-ce que les formateurs et formatrices en place depuis longtemps dans le milieu carcéral sont plus sensibilisés que les autres aux problèmes de sécurité que posent leurs fonctions dans ce milieu difficile?

Les quatre thèmes suivants sont les moins bien quotés, tant du point de vue de leur importance par rapport aux autres, que de l'évaluation de leur pertinence au sein d'un programme de perfectionnement destiné aux formateurs et formatrices du milieu carcéral.

Seulement 4% des formateurs et formatrices classent le thème *"la criminologie au Québec"* comme étant le plus important dans le cadre d'un profil de perfectionnement. Cette évaluation de leur part est assez homogène d'un sous-groupe à l'autre.

Rien n'empêche que plus des trois quarts (77%) d'entre eux trouvent qu'il serait adéquat que ce thème apparais-

se dans le cadre d'un profil de perfectionnement. La majorité des sous-groupes évalue ainsi ce thème à l'exception des formateurs et formatrices dont l'expérience excède 10 ans qui n'abondent dans ce sens que dans une proportion de 66%. La criminologie au Québec est donc relativement moins prisée par les enseignants et enseignantes d'expérience que par les plus jeunes.

"L'utilisation des ressources communautaires hors des murs" n'est pas un thème très important puisque 3% seulement du personnel enseignant en milieu carcéral l'a privilégié. Cette opinion varie peu d'un sous-groupe à l'autre exception faite des formateurs et formatrices de plus de 10 ans d'expérience qui ont tendance à privilégier davantage ce thème, soit dans une proportion de 9%. Par ailleurs, aucun de ceux et celles qui ont moins d'expérience ne le trouve le plus important.

A peine 68% des formateurs et formatrices trouvent ce thème approprié dans le cadre d'un profil de perfectionnement. Les enseignants et enseignantes du secteur général et des établissements à sécurité S-6 et S-7 de même que ceux et celles pouvant se prévaloir de 3 à 10 ans d'expérience ont tendance à trouver ce thème plus adéquat que leurs collègues.

Le thème axé sur *les processus d'apprentissage et les styles cognitifs* n'obtient guère plus de succès puisque 3% seulement des formateurs et formatrices lui accordent la première importance. Les variables de base ont peu d'impact sur ce choix.

Cependant, 79% du personnel enseignant trouve ce thème approprié pour faire partie d'un profil de perfectionnement. Les formateurs et formatrices du secteur professionnel de même que ceux et celles qui ont plusieurs années de service dans le milieu ont tendance à évaluer ce thème plus positivement. Le degré de sécurité de l'établissement exerce ici une influence substantielle(1). Ce thème est considéré comme beaucoup plus approprié par ceux et celles des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5.

Personne n'a choisi le dernier thème concernant *l'évolution des emplois et des marchés du travail* comme étant le plus important. Il faut ajouter cependant que 69% des formateurs et formatrices le trouvent adéquat dans le cadre d'un profil de perfectionnement. Au sein du secteur professionnel et des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5, de même que parmi les plus expérimentés, on a nettement tendance à trouver ce thème plus approprié à l'intérieur d'un profil de perfectionnement.

Pour résumer, la grande majorité des formateurs et formatrices du milieu carcéral considèrent que tous ces thèmes sont adéquats et devraient apparaître dans le cadre d'un profil de perfectionnement qui serait établi pour leurs besoins spécifiques. Des préférences se dessinent cependant au sein des sous-groupes.

Les formateurs et formatrices du secteur professionnel ont tendance à favoriser des thèmes comme *les techniques de lutte contre le stress, l'utilisation des ressources communautaires, les processus d'apprentissage et les styles cognitifs* de même que *l'évolution des emplois*

(1) *V de Cramer: 0,38*

alors que ceux et celles du secteur général privilégieraient davantage *les nouvelles technologies de l'enseignement*. Au sujet des autres thèmes, l'opinion des deux groupes est homogène.

Le personnel enseignant dans les établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 a tendance à privilégier davantage des thèmes tels que *les approches pédagogiques, l'utilisation des ressources communautaires, les processus d'apprentissage* et *les styles cognitifs* de même que *l'évolution des emplois;* celui des établissements à sécurité S-6 et S-7 favorise davantage *la réhabilitation*. L'avis de ces deux sous-groupes se rejoint au sujet des autres thèmes.

Le facteur expérience est celui qui différencie le plus souvent l'opinion des formateurs et formatrices au sujet de ces thèmes. Les plus expérimentés ont tendance à favoriser davantage *la pédagogie carcérale, les approches pédagogiques, les nouvelles technologies de l'enseignement, les techniques de sécurité, l'utilisation des ressources communautaires, les processus d'apprentissage* et *l'évolution des emplois* dans le cadre d'un profil de perfectionnement, alors que les nouveaux venus dans la formation en milieu carcéral auraient tendance à privilégier *la réhabilitation des personnes en détention* et *la criminologie*. Ils sont du même avis au sujet *du développement moral chez les adultes en détention* et *des techniques de lutte contre le stress*.

D) Cadre institutionnel

A la question, *"Qui, selon vous, devrait être le principal initiateur du perfectionnement des formateurs et formatrices en milieu carcéral?"*, les intéressés ont répondu d'une façon très différenciée, aucune des huit solutions proposées n'ayant obtenu un consensus ou même l'approbation d'une majorité. Qui plus est, la proposition qui a remporté le plus de succès est *"selon le type de perfectionnement, l'une ou l'autre des alternatives précédentes"* à laquelle 34% des formateurs et formatrices ont donné leur appui. Le plus grand nombre d'entre eux ou elles pensent donc qu'il n'y a pas de solution miracle et que l'initiateur devrait être soit *l'employeur et l'université ou la commission scolaire en étroite collaboration*, soit *l'employeur seul ou l'individu lui-même selon le type de perfectionnement*. Les variables de base ont eu peu d'impact sur ce choix, les sous-groupes affichant peu d'écart entre eux. Il apparaît donc clairement, qu'autant chacune des formes de perfectionnement que les formateurs et formatrices ont eu à évaluer les aidait pour des aspects spécifiques de leur tâche selon le cas, autant le cadre institutionnel dans lequel elles pourraient être offertes varie en fonction de chacune.

Soulignons que l'opinion des intéressés(es) à ce sujet est bien différente de celle qu'ils avaient exprimée au sujet de la formation initiale qui selon 71% d'entre eux ou elles devrait être *assumée par l'université et l'employeur en étroite collaboration*.

E) Conditions pouvant faciliter le perfectionnement

Aux formateurs et formatrices qui se sont dits prêts à participer à des activités de perfectionnement (95%) nous avons demandé: *"L'une ou l'autre des conditions suivantes pourrait-elle favoriser votre participation à des activités de perfectionnement non-créditées?"*

Tableau 11
Proportion des formateurs et formatrices ayant répondu par l'affirmative à chacune des conditions pouvant faciliter le perfectionnement

	Certainement	*Probablement*
Réduction de la charge de travail	67%	20%
Organisation, par une université, de stages de perfectionnement	34%	38%
Organisation, par une commission scolaire, d'activités de perfectionnement	34%	31%
Organisation, par un groupe de formateurs et formatrices de votre milieu, d'activités de perfectionnement	32%	28%
Compensation monétaire équitable	32%	25%

Ces résultats nous indiquent que la majorité du personnel enseignant est d'avis qu'une réduction de sa charge de travail pourrait faciliter sa participation à des activités de perfectionnement. L'organisation de stages ou d'activités de perfectionnement par une insti-

tution (université ou commission scolaire) ou par un groupe de formateurs et formatrices pourrait également faciliter leur participation car elle leur en fournirait l'occasion. Les formateurs et formatrices ne seraient certes pas insensibles à une compensation monétaire puisque 57% d'entre eux affirment que cette condition pourrait faciliter le perfectionnement; mais l'argument de poids est certes la réduction de la charge de travail qui pourrait compenser le temps qu'ils y consacreraient. A ce sujet, leur opinion est homogène, chacun des sous-groupes ayant manifesté des opinions assez semblables.

F) Activités possibles de perfectionnement

Voyons maintenant quelles sont les activités de perfectionnement que les formateurs et formatrices auraient tendance à privilégier. Nous ne prétendons pas couvrir ici toutes les activités possibles, le personnel enseignant en milieu carcéral serait mieux placé pour le faire,mais nous présentons ces résultats à titre indicatif. La question se lisait comme suit: *"Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt(e) à consacrer du temps à l'une ou l'autre des activités suivantes:"*. Les réponses ont été regroupées au Tableau 12 qui permet d'évaluer quelles activités attirent le plus, beaucoup ou assez, les formateurs et formatrices. Ces résultats seront analysés en fonction des sous-groupes formés à partir des variables de base.

Tableau 12
Evaluation des activités possibles de perfectionnement

Activités possibles	*Beaucoup ou assez*	*Plus ou moins*	*Pas du tout ou peu*
1. *Explorer ou expérimenter des méthodes d'enseignement*	86%	10%	6%
2. *Participer à des ateliers par matière entre formateurs et formatrices de diverses institutions*	80%	15%	5%
3. *Collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans votre domaine d'enseignement*	80%	8%	12%
4. *Discuter votre approche auprès des adultes à la suite d'observations faites par des collègues*	71%	17%	12%
5. *Aider un formateur ou une formatrice à ses débuts dans l'enseignement*	70%	16%	14%
6. *Préparer du matériel pédagogique*	60%	27%	13%
7. *Expérimenter l'enseignement dans d'autres domaines ou en explorer la possibilité*	57%	32%	10%
8. *Rencontrer régulièrement les adultes en détention pour discuter de l'orientation des programmes et des approches pédagogiques*	45%	39%	16%

La très grande majorité (86%) des formateurs et formatrices se disent prêts(es) à *explorer ou expérimenter des méthodes d'enseignement*; leur opinion à ce sujet est plutôt homogène puisque les variables de base ne sont que faiblement reliées à cette attitude.

La plus grande partie (80%) du personnel enseignant en milieu carcéral se dit prêt également à *participer à des ateliers par matière entre formateurs et formatrices de diverses institutions*. La seule variable de base ayant une influence appréciable sur cette disponibilité est l'expérience en formation[1]; les formateurs et formatrices ayant accumulé plus de 10 ans d'expérience dans le milieu ont beaucoup moins tendance que les autres à privilégier cette activité de perfectionnement.

L'activité de perfectionnement suivante est également très prisée puisque 80% des formateurs et formatrices se disent prêts(es) à consacrer du temps à *collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans leur domaine d'enseignement*. Cette opinion est partagée par les membres de chacun des sous-groupes.

Plus des deux-tiers (71%) des enseignants et enseignantes en milieu carcéral se disent prêts(es) à *discuter de leur approche auprès des adultes à la suite d'observations faites par des collègues*. Les variables de base provoquent peu de différenciations d'un sous-groupe à l'autre.

(1) *Eta: 0,24*

Une proportion importante (70%) des formateurs et formatrices affirment être prêts(es) à *aider un ou une collègue à ses débuts dans l'enseignement*. Deux des variables de base provoquent des tendances au sein des différents sous-groupes affichant des liens appréciables[1]. Le personnel enseignant dans les établissements à sécurité S-6 et S-7 se dit davantage prêt (79%) de même que ceux et celles qui ont plus d'expérience.

La proportion des formateurs et formatrices qui se disent prêts(es) à *préparer du matériel pédagogique* est un peu moins importante puisqu'elle diminue à 60%. Le secteur de la tâche présente un lien appréciable[2] avec cette opinion, les enseignants et enseignantes du secteur général ayant beaucoup plus tendance à se dire disponibles à cette activité ce qui semble aller de soi puisque l'utilisation même de ce type de matériel est plus courante dans ce secteur.

Plus de la moitié (57%) du personnel enseignant en milieu carcéral se dit prêt à *expérimenter l'enseignement dans d'autres domaines ou à en explorer la possibilité*. Ceux et celles qui sont de cet avis se recrutent surtout parmi les formateurs et formatrices du secteur général dans une proportion de 77%[3]. Ce résultat n'a rien pour surprendre car il semble plus facile de passer d'une matière à une autre et d'explorer ainsi de nouvelles avenues que d'envisager la possibilité d'enseigner un autre métier que le sien.

(1) *Eta: 0,17 et 0,15*
(2) *Eta: 0,23*
(3) *Eta: 0,34*

On peut observer beaucoup plus de réticences de la part des formateurs et formatrices à *rencontrer régulièrement les adultes en détention pour discuter de l'orientation des programmes et des approches pédagogiques* puisque seulement 45% d'entre eux ou elles se disent prêts(es) à participer à une telle activité. Ceux et celles du secteur général sont beaucoup plus ouverts à une telle idée que leurs collègues du professionnel (66% contre 30%)[1]; peut-être les programmes et les approches pédagogiques sont-ils plus variés ou à tout le moins plus souples dans ce secteur? Peut-être aussi les formateurs et formatrices du général ont-ils une perception différente de l'attitude à prendre face à la clientèle particulière que représentent les adultes en détention?

Nous avons vu que, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les formateurs et formatrices du milieu carcéral sont disposés(es) à des degrés divers, à participer à l'une ou l'autre des activités que nous leur avons proposées. Ils ou elles sont prêts(es), en grande majorité, à consacrer du temps à des activités se rapportant directement à l'enseignement dans leur domaine propre; ils ou elles sont prêts(es) également à partager leur expérience avec de jeunes collègues ou à se laisser observer dans l'exercice de leurs fonctions. Ils ou elles ont par ailleurs plus de réticences à expérimenter l'enseignement dans d'autres domaines et sont nettement hésitants(es) à rencontrer les adultes en détention pour discuter des programmes et des approches pédagogiques.

(1) *Eta: 0,34*

Pour conclure, les voies d'apprentissage et de perfectionnement préconisées diffèrent d'un individu à l'autre en fonction de ses besoins et de ses préférences. Une chose est certaine, les formateurs et formatrices sont prêts(es) à consacrer de leur temps à des activités de perfectionnement, il s'agira sans doute de différencier dans la mesure du possible les expériences de perfectionnement que les institutions concernées peuvent leur offrir.

6) Lien perfectionnement, scolarité, rémunération

En 1977, la C.E.Q.[1] exprimait des doutes quant à la pratique actuelle qui consiste à faire le lien entre le perfectionnement, l'augmentation de la scolarité et son effet sur la rémunération. Elle s'exprimait en ces termes:

"La dissociation de la scolarité et de la rémunération favoriserait l'émergence de motivations vraies et de formules de perfectionnement plus souples et plus adaptées aux besoins réels reliés à la tâche"[2].

Dans une section précédente, nous avons constaté que la majorité des formateurs et formatrices participeraient à des activités de perfectionnement non-créditées, nous avons pu nous rendre compte également qu'une compensation monétaire, tout en favorisant cette participation, n'était pas une priorité pour eux ou elles. Nous leur avons demandé ici d'une façon plus directe de faire le point sur cette question:

(1) *Centrale de l'enseignement du Québec*
(2) *Les enseignantes et les enseignants du Québec (Vol. 6: 72).*

"A supposer que l'on prévoie certaines compensations (ex.: congés de perfectionnement, diminution des tâches, subventions aux organismes, etc.), croyez-vous qu'il soit nécessaire que le perfectionnement conduise directement à l'augmentation de la scolarité et de la rémunération des formateurs et formatrices?"

Les deux tiers d'entre eux ou elles croient (certainement ou probablement) à la nécessité du lien perfectionnement, scolarité, rémunération; 20% seulement n'y croient pas (certainement ou probablement pas). On peut donc penser qu'une minorité seulement des formateurs et formatrices désirent un changement dans les politiques actuelles du secteur de l'enseignement qui établissent un lien entre scolarité et rémunération et favorisent une motivation pragmatique et extrinsèque aux activités de perfectionnement.

L'opinion du personnel enseignant en milieu carcéral est homogène à ce sujet, on ne relève aucune association notable avec les variables de base.

On peut par ailleurs se demander si les individus qui remettent en cause la politique de créditer le perfectionnement en termes de scolarité et de rémunération sont les mêmes qui n'attachent pas d'importance à la nécessité de prévoir une compensation monétaire équitable pour faciliter leur participation à des activités de perfectionnement. Il est surprenant de constater que non; les individus qui remettent en question le lien entre le perfectionnement, la scolarité et la rémunération ont des avis partagés au sujet de la

compensation monétaire qu'ils pourraient tirer de leurs activités de perfectionnement.

Ces résultats nous permettent de conclure que des motivations de nature extrinsèque jouent un rôle primordial dans la décision de s'inscrire à des programmes de perfectionnement ou de les poursuivre et que les avis sont partagés quant à la nature de ces motivations.

H) Programme idéal de perfectionnement

Nous avons constaté au cours de ce chapitre que les formateurs et formatrices en milieu carcéral exprimaient une attitude assez ambivalente face à la formation et au perfectionnement. Ils ont montré des réserves quant à la valeur de certains programmes en vue de résoudre les problèmes quotidiens auxquels ils ont à faire face dans l'accomplissement de leur tâche. Ils ont par ailleurs évalué certaines activités spécifiques de perfectionnement avant de répondre aux quelques questions qui suivent portant sur l'aspect théorique ou pédagogique des programmes de perfectionnement. Nous verrons donc maintenant comment le personnel enseignant en milieu carcéral conçoit un programme idéal de perfectionnement à l'égard de six points précis. La question se lisait comme suit: *"Si vous aviez à concevoir un programme de perfectionnement des formateurs et formatrices en milieu carcéral, suggéreriez-vous, compte tenu de votre expérience:"* (cf Tableau 13).

Tableau 13
Orientation d'un programme idéal de perfectionnement

	Plus, beaucoup plus	*Ni plus ni moins*	*Moins, beaucoup moins*
1. *Une préparation des formateurs ou formatrices plus fonctionnelle*	78%	17%	5%
2. *Une plus grande alternance entre des périodes de formation et des périodes de perfectionnement*	76%	20%	4%
3. *Un plus grand approfondissement des fondements psycho et socio-pédagogiques en éducation*	55%	32%	12%
4. *Un programme orienté vers des actions plus spécifiques sur des centres d'intérêt plus homogènes*	53%	39%	8%
5. *Une plus grande sensibilisation aux grands courants de pensée en éducation des adultes (ex.: andragogie, animation sociale, etc.)*	41%	42%	18%
6. *Un programme orienté sur des objectifs de formation plus traditionnels*	21%	49%	30%

Une grande majorité (78%) des formateurs et formatrices suggèrent que les programmes de perfectionnement soient axés sur *une préparation plus fonctionnelle* afin sans doute de les aider davantage dans les différents aspects de leur tâche. Deux des variables de base influencent cette prise de décision d'une façon appréciable[1]. En effet, les enseignants et enseignantes du secteur général ont tendance à privilégier davantage ce point de vue de même que ceux et celles qui ont plus d'expérience dans le milieu.

(1) *Eta: 0,15 et 0,16*

La plus grande partie (76%) des formateurs et formatrices souhaitent *une plus grande alternance entre des périodes de formation et des périodes de perfectionnement;* périodes de formation proprement dite pour ceux du secteur professionnel et périodes d'enseignement pour ceux et celles du général. Leur opinion à ce sujet varie peu d'un sous-groupe à l'autre. Cette alternance souhaitable pourrait s'inscrire dans la même ligne de pensée que la dimension précédente permettant de passer d'un ressourcement précieux à une pratique plus efficace et plus gratifiante.

Dans un même ordre d'idées, 53% des formateurs et formatrices souhaiteraient *un programme orienté vers des actions spécifiques sur des centres d'intérêt plus homogènes*, centrés donc ici aussi sur la pratique et plus proche de leurs préoccupations quotidiennes. Deux des variables de base ont une influence appréciable[1] sur cette évaluation. Le personnel enseignant du secteur général de même que le plus expérimenté a tendance à suggérer plus fortement que les autres ce genre de programme de perfectionnement.

D'autre part, un peu plus de la moitié (55%) des enseignants du milieu carcéral suggéreraient *un plus grand approfondissement psycho et socio-pédagogique en éducation*, donc des programmes centrés davantage sur les fondements même de l'éducation. Ceux et celles du secteur général ont tendance dans une plus large mesure (64%) à abonder dans ce sens de même

(1) *Eta: 0,16 et 0,17*

que les formateurs et formatrices ayant une expérience de plus de 10 ans, dans une proportion de 73%(1).

Deux formateurs ou formatrices sur cinq (41%) suggèrent *une plus grande sensibilisation des programmes de perfectionnement aux grande courants de pensée en éducation des adultes* et par conséquent, nous semble-t-il, une orientation plus andragogique. Seule la variable de base expérience acquise en formation carcérale a un impact appréciable(2) sur cette opinion; 56% du personnel enseignant le plus expérimenté est d'accord avec cette suggestion.

La dernière dimension de cette série est nettement la moins populaire, qui suggère *un programme centré sur des objectifs de formation plus traditionnels*, n'a obtenu que 21% d'approbation. Les trois variables de base ont ici un effet discriminatoire appréciable dans le cas du secteur de la tâche et du degré de sécurité de l'établissement, et substantiel(3) pour ce qui est de l'expérience. Les formateurs et formatrices du secteur professionnel de même que ceux et celles des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5 ont tendance à abonder dans ce sens, de même que les gens qui s'occupent de formation en milieu carcéral depuis plus de 10 ans, qui approuvent cet item dans une proportion de 43%.

Résumons-nous. Ces résultats indiquent qu'en général, le personnel enseignant en milieu carcéral souhaite

(1) *Eta: 0,17 et 0,24*
(2) *Eta: 0,26*
(3) *Eta: 0,28 (secteur); 0,29 (sécurité); 0,40 (expérience)*

des changements dans l'orientation des programmes de perfectionnement, ce qui n'a rien pour nous surprendre étant donné qu'ils ont porté des jugements assez sévères sur l'aide que leur apportent ces programmes dans l'accomplissement de leur tâche. Ils veulent des programmes plus fonctionnels, orientés vers la pratique, qui les préparent à faire face à leurs préoccupations quotidiennes et à mieux exercer leur profession.

Un certain nombre d'entre eux préconise d'autre part des programmes qui soient davantage centrés sur les fondements de l'éducation et nous semble-t-il, plus théoriques. Ces suggestions impliquent que l'on doive tenter d'associer théorie et pratique, l'une alimentant l'autre pour produire des programmes qui soient plus aptes à répondre aux besoins des formateurs et formatrices en milieu carcéral.

I) Résumé et conclusion

Nous avons pu constater au cours de ce chapitre que la formation et le perfectionnement ne sont pas un facteur de succès important pour les formateurs et formatrices en milieu carcéral dans l'accomplissement de leur tâche. Ceux et celles qui ont effectivement bénéficié d'un perfectionnement relié à leur travail ont tendance à l'apprécier davantage. Par ailleurs, ce qui compte vraiment pour tous, c'est l'expérience acquise dans la formation en milieu carcéral.

La presque totalité du personnel enseignant en milieu carcéral se dit convaincue que leur fonction exige une formation initiale spécifique qui devrait être dispensée par des gens ayant une connaissance pratique du milieu. Cette formation pourrait être dispensée par l'université de concert avec l'employeur.

Les formateurs et formatrices font, des activités de perfectionnement auxquelles ils ont participé, un jugement passablement sévère dans l'ensemble mais chaque forme de perfectionnement semble les aider pour des aspects spécifiques de leur tâche.

Ainsi, chacun des sous-groupes a tendance à favoriser certains thèmes de perfectionnement qui coïncident avec ses préoccupations et ses besoins. Ils sont cependant tous d'accord pour affirmer que la réduction de leur charge de travail serait un argument de poids pour faciliter le perfectionnement.

La plupart des formateurs et formatrices du milieu carcéral sont disposés(es), à consacrer du temps à des activités de perfectionnement, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche. Les voies d'apprentissage qu'ils ou elles prônent sont variées mais se rapportent en général à l'enseignement dans leur domaine propre. Ils préconisent des programmes orientés davantage vers la pratique mais ne négligent pas pour autant l'aspect théorique qui doit les alimenter.

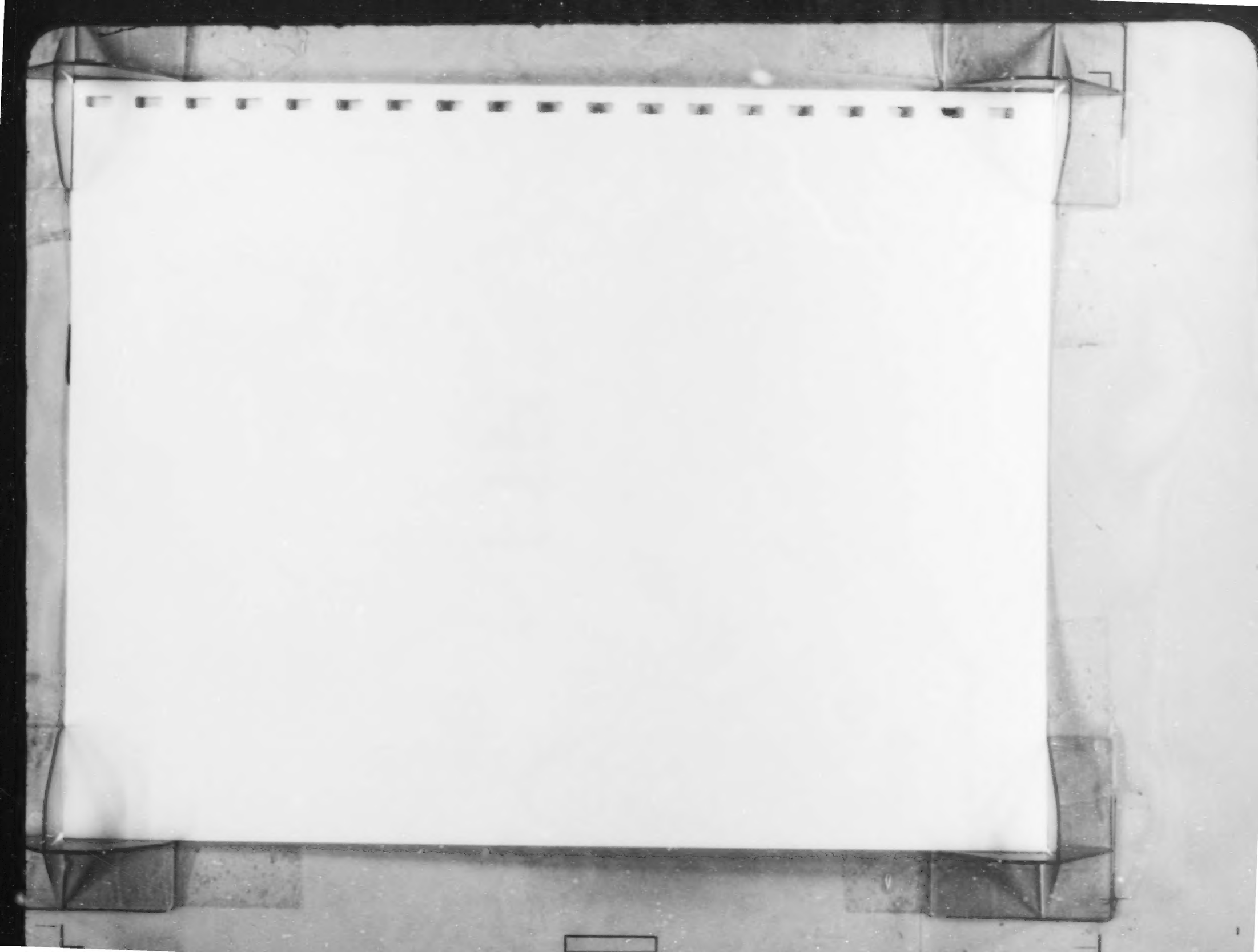
Malgré les réserves qu'ils ou elles expriment au sujet de la formation et du perfectionnement reçus, la plupart des formateurs et formatrices préfèrent conserver

le lien établi entre formation, scolarité et rémunération et manifestent ainsi le besoin d'éléments de motivation extrinsèques.

On peut voir ainsi, à partir du point de vue exprimé par les principaux intéressés eux-mêmes, des jalons possibles de changement au niveau de la formation initiale et du perfectionnement offerts aux formateurs et formatrices dans le but de corriger les situations qu'ils déplorent et d'adapter des programmes à leurs besoins spécifiques.

CHAPITRE III

TACHE ET MILIEU DE TRAVAIL



Faits saillants

- Deux situations distinctes propres à chacun des secteurs d'enseignement sont mises en évidence. Le secteur professionnel d'une part où le formateur n'a généralement qu'un seul groupe d'adultes et rencontre moins d'étudiants par année, et le secteur général d'autre part où le formateur ou la formatrice a la responsabilité de plusieurs groupes qui le mettent en contact avec beaucoup plus d'étudiants par année.

- Au palier institutionnel, le gouvernement fédéral est l'employeur de la majorité des répondants(es), les autres sont embauchés par un cegep privé. La plupart d'entre eux (ou elles) oeuvrent dans des établissements à sécurité S-3, S-4 ou S-5. Au palier décisionnel, le plus grand nombre de formateurs et formatrices est d'avis que les décisions d'ordre pédagogique sont prises habituellement par la direction seule.

- Les formateurs et formatrices sont, en assez forte majorité, satisfaits(es) vis-à-vis l'ensemble des aspects de leur travail; ils se disent plutôt fortement engagés(es) dans leur tâche et, dans la plupart des cas, ils reprendraient la même décision quant à leur profession.

- Leur satisfaction au travail dépend dans une certaine mesure de la perception qu'ont les formateurs et formatrices du climat de travail, des manifestations d'intérêt et des motivations des adultes en détention de même que des services techniques et humains mis à leur disposition pour accomplir leur tâche.

- Face aux éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, c'est-à-dire aux conditions qui se rattachent à leur travail, tout en n'étant pas partie prenante de l'accomplissement de la tâche, on note une attitude plutôt positive de satisfaction des formateurs et formatrices mais il importe de souligner que les contractuels sont généralement beaucoup plus insatisfaits.

- Quant aux possibilités d'actualisation de soi, les formateurs et formatrices trouvent le plus souvent leur satisfaction dans la relation avec les adultes en détention et principalement dans le succès du processus de formation. Par ailleurs, la plupart d'entre eux vivent un sentiment d'isolement dans l'accomplissement de leur travail.

- L'opinion des formateurs et formatrices sur leur profession en regard d'autres carrières ou milieux de travail laisse entrevoir une situation de stress inhérente à l'exercice de leurs fonctions. Ils ont par contre une perception fort positive de l'importance sociale de leur rôle.

- Au chapitre de la tâche idéale, les formateurs et formatrices souhaitent de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur travail, davantage de travail en équipe et d'animation pédagogique, notamment au secteur professionnel. Quant aux relations idéales dans le milieu de travail, le personnel enseignant est partagé lorsqu'il s'agit de prendre ses distances par rapport aux objectifs de sécurité des établissements, souhaite plus de collégialité dans les décisions à incidences pédagogiques et réclame, notamment au secteur professionnel, plus d'autonomie par rapport au M.E.Q. et aux commissions scolaires.

3.1 Paramètres de la tâche

La tâche de formateur ou formatrice en milieu carcéral comporte plusieurs aspects objectifs et quantifiables. Ainsi, tout le personnel enseignant des pénitenciers travaille 37,5 heures par semaine dont au moins 30 heures en présence des détenus. De même, on retrouve généralement d'un établissement à l'autre un ratio de 1 enseignant pour 12 étudiants en formation académique et de 1 pour 8 en formation professionnelle. Ce sont ces aspects que la présente section veut mettre en évidence. Lorsque cela est possible et pertinent, nous comparerons la situation du personnel enseignant des pénitenciers à celle qui prévaut pour les enseignantes et enseignants du Québec.

3.1.1 Secteur de la tâche

Essentiellement, le personnel enseignant des pénitenciers fédéraux du Québec se répartit entre deux grands secteurs d'enseignement. Celui de la formation académique, dont l'espace physique est souvent désigné par le terme "école", regroupe environ quatre formateurs ou formatrices sur dix (41%). Celui de la formation professionnelle, dont les espaces physiques sont désignés sous le terme "ateliers", occupe six formateurs sur dix, soit 60% du personnel enseignant des pénitenciers du Québec. Chacun de ces deux grands secteurs d'enseignement peut être subdivisé. Ainsi, en formation académique au moins un formateur ou formatrice sur quatre s'occupe d'alphabétisation ou de formation de base. En formation professionnelle, à côté d'ateliers régis par des programmes officiels, on assiste à l'émergence d'un modèle de formation en industrie (ex.: cuisine d'établissement) qui vise à transmettre et promouvoir des apprentissages dans un contexte de production.

La formation en milieu carcéral au Québec est par conséquent davantage marquée par la formation professionnelle. Cela tient d'une part à la philosophie des concepteurs du programme de formation au début des années cinquante qui considéraient que les détenus devaient, au cours de leur détention, apprendre un métier ou plus modestement apprendre à travailler. D'autre part cela tient aussi au fait que les pénitenciers doivent fonctionner comme une micro société et viser à l'autosuffisance dans la production de biens et de services (ex.: cuisine, barbier, entretien, réparation, etc.). Cette situation a contribué à l'implantation d'équipements spécialisés et de personnel de métier. Ceux-ci ont connu à leur tour une transformation graduelle débouchant sur des ateliers de formation dirigés par des formateurs légalement qualifiés.

3.1.2 Nombre d'étudiants et de groupes

Les ratios enseignants-étudiants en milieu carcéral, se comparent avantageusement à ceux que l'on rencontre dans le réseau public de l'éducation des adultes. En effet, ceux-ci varient de 1:15 à 1:20. Cependant, les ratios "avantageux" des pénitenciers ne traduisent en fait qu'une partie de la tâche des formateurs ou formatrices. Les programmes de formation des établissements carcéraux sont à entrée et sortie continue[1]. Ainsi, les ratios sont à mettre en rapport avec le taux de roulement, parfois considérable, de la clientèle étudiante et le taux d'occupation des places/étudiant. Aussi, plutôt que de s'attarder sur des ratios statistiques il est préférable de retenir la dynamique de cet aspect de la tâche.

(1) *Ce qui n'est généralement pas le cas dans le réseau public de l'éducation des adultes*

Trois items du questionnaire cernaient cette problématique: le nombre différent de groupes auxquels enseigne un formateur ou une formatrice; le nombre moyen d'étudiants dans les groupes; et, finalement, le nombre d'étudiants auxquels il ou elle a enseigné au cours de la dernière année.

Concernant le nombre différent de groupes auxquels enseigne un formateur ou une formatrice, on observe que 57% du personnel enseignant n'a qu'un seul groupe d'étudiant alors que 43% en a 2 (10%), 3 (15%), 4 (4%) et parfois même 5 groupes et plus (15%). Parmi les variables de base, notons un lien substantiel entre le nombre de groupes et le secteur de la tâche[1]. En effet, près de 80% des formateurs du secteur professionnel n'enseignent qu'à un seul groupe d'étudiants alors que 75% des formateurs ou formatrices du secteur académique enseignent à deux groupes ou plus. En fait, pratiquement seuls(es) les formateurs ou formatrices de l'alpha enseignent à un seul groupe au secteur général. Cette situation tient fort probablement au fait qu'au secteur professionnel les étudiants apprennent un métier et fréquentent un atelier dirigé par un formateur spécialisé dans le métier en question. Au secteur général, les étudiants doivent toucher à plusieurs matières, lesquelles sont souvent enseignées par autant de formateurs ou formatrices. Notons qu'au secteur général une certaine stabilité est offerte aux étudiants par le biais d'un service de tutorat-counseling.

Environ 60% du personnel enseignant des pénitenciers a un ou des groupes d'étudiants qui ne dépassent pas dix détenus. L'autre 40% a un ou des groupes variant de 11 à 15 étudiants (21%) ou encore de 16 à 20 étudiants (19%). Encore une fois, il existe un lien substantiel entre le nombre d'étudiants dans un groupe et le secteur de la tâche[2]. Au secteur professionnel,

(1) *V de Cramer: 0,63*
(2) *V de Cramer: 0,56*

80% des formateurs ont moins de 10 étudiants dans leur seul groupe, alors qu'au secteur académique, exception faite de l'alpha, pratiquement tous les formateurs ou formatrices ont en moyenne des groupes de plus de onze étudiants. Ces informations corroborent les ratios de 1:8 au secteur professionnel et de 1:12 au secteur académique. De plus, ces résultats indiquent que le taux d'occupation des places/étudiant assignées aux ateliers professionnels ou aux matières académiques est généralement très élevé(1).

Environ 56% du personnel enseignant des pénitenciers déclare rencontrer moins de 40 étudiants par année. Par contre, 44% estime enseigner à plus de 40 étudiants par année (24%) voire même 100 et plus (20%). Comme pour les items précédents, il existe un lien substantiel entre le nombre d'étudiants rencontrés au cours d'une année et le secteur d'enseignement(2). Au professionnel, plus de 83% des formateurs enseignent à moins de quarante étudiants par année alors qu'à l'académique, 83% enseignent à plus de 40 étudiants par année. Cette différence entre secteurs serait d'abord due au fait qu'au professionnel les formateurs ont généralement un seul groupe d'étudiants alors qu'au secteur académique, souvent, le personnel enseignant, sauf à l'alpha, rencontre plusieurs groupes. Ainsi, compte tenu du fait que chaque formateur enseigne à un groupe en formation professionnelle, on peut estimer que le taux de roulement de la clientèle étudiante varie de 2 à 5 étudiants

(1) *Selon les rapports administratifs du S.C.C., région du Québec, le taux d'occupation des places/étudiant est de plus de 90% par trimestre au secteurs académique et professionnel.*

(2) *V de Cramer: 0,68*

par année pour chaque place/étudiant[1]. Autrement dit, certains ateliers renouvellent complètement leur population à chaque trimestre. Un tel taux de roulement est difficile à évaluer au secteur général car le nombre d'étudiants rencontrés au cours d'une année par un formateur ou une formatrice dépend à la fois du taux de roulement des étudiants et du nombre de groupes rencontrés. Il est difficile d'isoler l'effet de l'un et l'autre de ces facteurs, sauf en alpha où la situation est semblable à celle qui prévaut en formation professionnelle.

Pour conclure cette section, il apparaît évident que deux situations distinctes et difficilement comparables se dégagent des résultats: d'une part, le secteur professionnel où le formateur n'a généralement qu'un seul groupe de moins de dix étudiants et rencontre moins de quarante étudiants par année; d'autre part, le formateur ou la formatrice du secteur général, exception faite de l'alpha, qui rencontre plusieurs groupes constitués de plus de onze étudiants, situation qui l'amène à être en contact avec plus de quarante étudiants par année.

(1) *Certains ateliers ont des taux de roulement très bas (ex.: coiffure) alors que d'autres, tels ceux qui offrent des pré-requis pour d'autres matières (ex.: dessin technique) ont des taux de roulement plus élevés. Dans ces cas, il s'agit d'une situation qui s'apparente davantage à celle du secteur général.*

3.1.3 Milieu de travail

Dernier aspect des paramètres de la tâche, l'organisation du milieu de travail fait référence:

. à l'identification de l'employeur;

. au rattachement du formateur ou de la formatrice à un établissement spécifique;

. au rapport entre la direction et les formateurs ou formatrices en ce qui a trait aux prises de décisions d'ordre pédagogique.

a) L'employeur

Pour 75% des formateurs et formatrices, l'employeur est le gouvernement fédéral. Les autres formateurs et formatrices sont embauchés par un Cegep privé.(1)

Au secteur professionnel, 97% des formateurs et formatrices sont embauchés par le gouvernement fédéral. Au secteur général, la proportion n'est plus que de 44%(2).

Par ailleurs, 98% des formateurs et formatrices embauchés sur une base permanente l'ont été par le gouvernement fédéral, alors que les employés à contrat seront dans 72% des cas embauchés par un Cegep(3).

(1) *Il s'agit du Cegep Marie-Victorin*

(2) *Phi: 0,61*

(3) *Il s'agit d'un lien très étroit: Phi: 0,71. En fait, la proportion est de 100%. Certains employés à contrat auraient considéré, en répondant au questionnaire, le cegep un employeur formel et le fédéral l'employeur réel.*

Soulignons également que les formateurs et formatrices ayant le plus d'années d'expérience ont presque tous été embauchés par le gouvernement fédéral (96% des employés ayant de 6 à 10 ans d'expérience ont été embauchés par le gouvernement fédéral); alors que 46% des derniers arrivés (de 1 à 2 ans) ont été embauchés par un Cegep.

Ces résultats confirment des observations déjà notées à la section 1.2.2 sur les liens d'emploi. On y notait une relation forte entre d'une part le type de contrat et d'autre part le secteur de formation et l'expérience de travail. Les observations actuelles quant à l'employeur viennent expliquer cette forte relation. En fait, si les formateurs et formatrices du secteur professionnel ont souvent accumulé plus d'expérience et s'ils sont plus souvent embauchés sur une base permanente, c'est qu'à l'origine tous étaient embauchés par le gouvernement fédéral qui privilégiait la formation professionnelle et assurait à ses employés une forme de permanence. Par la suite, dans la perspective d'assurer une certaine formation académique, le gouvernement a conclu des ententes avec des organismes d'enseignement moyennant des subventions renouvelables à tous les ans. D'où la naissance d'un mode d'embauche à contrat, renouvelable à chaque année, en fonction des négociations avec le fédéral.

Peut-on conclure que, de plus en plus, les formateurs et formatrices seront embauchés à contrat et que le secteur professionnel se développera aussi selon ce modèle? Si oui, quelles en seront les conséquences sur la satisfaction au travail? C'est une question qui sera abordée dans la section qui suit (3.2) portant sur la satisfaction au travail.

b) Les établissements

Les formateurs et formatrices se répartissent de la façon suivante dans les 6 pénitenciers fédéraux au Québec:

Sécurité S-3, S-4, S-5 (81%)	. Centre fédéral de formation	36%
	. Cowansville	20%
	. Leclerc	20%
	. La Macaza	5%
Sécurité S-6, S-7 (19%)	. Archambault	12%
	. Laval	7%

La répartition des formateurs et des formatrices dans ces pénitenciers en fonction du type de contrat d'embauche, de leur expérience et du secteur dans lequel ils travaillent est présentée au tableau suivant. De façon générale, ce tableau confirme, pour la quasi totalité des pénitenciers, que les employés permanents sont plus souvent rattachés au secteur professionnel et cumulent le plus d'années d'expérience. Cependant, l'établissement Laval fait exception à la règle avec 67% d'employés permanents dont seulement 17% sont au professionnel et dont la moyenne d'années d'expérience est de 4,8 années. A cet égard, le Laval est l'établissement dans lequel on retrouve le plus de formateurs et formatrices du secteur général. Autre fait à signaler, à un degré de sécurité donné d'un établissement, ne correspond pas nécessairement une catégorie précise de personnel. Ainsi,

Tableau 14
Répartition des formateurs et des formatrices dans les pénitenciers fédéraux québécois selon le type de contrat d'embauche, leur expérience et le secteur de formation

Etablissement	*TYPE DE CONTRAT*		*ANNEES D'EXPERIENCE*	*SECTEUR D'ENSEIGNEMENT*	
	Permanent %	*Contractuel* %	*Moyenne*	*Professionnel* %	*général* %
C.F.F.	86%	14%	11,7	76%	24%
Cowansville	63%	37%	7,9	56%	44%
Leclerc	56%	44%	7,3	56%	44%
La Macaza	40%	60%	2,6	40%	60%
Archambault	60%	40%	8,4	60%	40%
Laval	67%	33%	4,8	17%	83%
Moyenne pour l'ensemble	68%	32%	8,6	60%	40%

les deux pénitenciers où on rencontre le plus grand nombre de permanents, toutes proportions gardées, sont le Centre fédéral de formation (sécurité S-3, S-4, S-5) et le Laval (sécurité S-6, S-7). De même, le personnel qui a le plus d'expérience se retrouve au C.F.F. (sécurité S-3, S-4, S-5) et à Archambault (sécurité S-6, S-7). Il est permis de croire que la date d'implantation du programme de formation dans un établissement serait un moyen plus sûr d'expliquer les variations dans les caractéristiques du personnel.

Dernier commentaire, quant au rapport personnel de formation et employeur, on souligne que seulement 4% des employés travaillant déjà dans un pénitencier, acceptent en plus des tâches de formateur dans un autre établissement. Il n'y a par ailleurs aucune relation entre le fait de cumuler des emplois dans deux pénitenciers différents et des caractéristiques telles le secteur d'embauche, les années d'expérience et le type de contrat.

c) Prise de décisions

Pour identifier la nature de la relation entre le formateur ou la formatrice et son milieu de travail en matière de prises de décisions à caractère pédagogique, la question suivante leur fut posée:
"En général, qui, selon vous, prend la plupart des décisions quant à l'orientation pédagogique qui touchent de près votre travail de formateur ou formatrice?"
La majorité des répondants(es) a convenu que de façon générale, ces décisions étaient soit toujours, soit habituellement prises par la direction seule[1]. Selon un autre tiers (1/3) des répondants, ces décisions sont

(1) *31% disent que c'est habituellement ainsi, alors que 18% disent que c'est toujours ainsi.*

partagées entre la direction et les formateurs ou formatrices[1]. Finalement, 15% du personnel affirme que de façon générale ils prennent seuls ces décisions[2].

Cette évaluation est sensiblement la même quel que soit le degré de sécurité du pénitencier; ou quel que soit le nombre d'années d'expérience accumulé par le formateur ou la formatrice. Par contre, les employés du secteur général se distinguent de ceux du secteur professionnel[3] en ce sens qu'ils considèrent plus souvent que ce sont la direction et les formateurs ou formatrices qui prennent les décisions (59% des employés du secteur général répondent ainsi comparativement à 16% du secteur professionnel). Pour les employés du secteur professionnel, la direction joue un rôle beaucoup plus grand puisque 69% d'entre eux estiment que la direction prend seule les décisions (au secteur général, ce pourcentage n'est que de 25%).

Les réponses des formateurs et formatrices du secteur général se comparent ici facilement à celles de l'ensemble des enseignants du Québec qui avait déclaré dans une proportion de 64% partager les décisions avec leur direction, et dans une proportion de 32% que seule la direction prenait ce type de décision[4].

(1) *19% disent que c'est habituellement ainsi, alors que 16% affirment que c'est toujours ainsi.*

(2) *8% disent qu'ils le font habituellement seuls, alors que 7% affirment le faire toujours seuls.*

(3) *Le lien entre les variables est substantiel: V de Cramer: 0,64*

(4) *Les enseignantes et les enseignants du Québec, Vol. I, p. 280.*

3.2 Satisfaction au travail

Cette section veut cerner, à partir d'indices objectifs et subjectifs, le degré de satisfaction des formateurs et formatrices face à leur emploi. Les questions soulevées graviteront autour de thèmes tels *la perception du milieu, la perception de soi-même dans le milieu* et finalement *l'évaluation de son travail en regard des besoins de la société.*

Nous ne prétendons cependant pas, ici, faire une étude exhaustive de la satisfaction au travail. Il s'agit plutôt d'identifier certains éléments généralement perçus comme importants pour mesurer le degré de satisfaction au travail, et d'évaluer à partir de ces éléments les perceptions des formateurs et des formatrices en milieu carcéral.

3.2.1 Portrait global du degré de satisfaction

Sous ce thème sont regroupées des questions visant à obtenir une mesure générale de satisfaction. Les formateurs et formatrices devaient identifier leur degré de satisfaction vis-à-vis l'ensemble des aspects de leur travail, évaluer leur degré d'engagement et remettre en question leur décision antérieure de devenir formateur et formatrice en milieu carcéral.

A la première de ces questions, portant sur *le degré de satisfaction vis-à-vis tous les aspects de leur travail*, les formateurs et formatrices ont deux fois sur trois,marqué leur satisfaction, et ce à divers degrés. En effet, 24% se sont

dits plutôt satisfaits, 35% passablement satisfaits et 7% tout à fait satisfaits. Quant aux formateurs et formatrices qui expriment leur insatisfaction, la quasi totalité (25% des répondants) ne sont que plutôt insatisfaits et 8% seulement sont passablement insatisfaits. Plus précisément, 84% des formateurs et formatrices se retrouvent au point milieu de l'échelle, allant de plutôt insatisfaits à passablement satisfaits.

La variable *satisfaction* vis-à-vis tous les aspects de la tâche, semble, au premier abord, reliée de façon appréciable aux variables *année d'expérience, degré de sécurité, lien d'emploi et secteur de travail*(1). Cependant, les variations significatives ne se rencontrent en fait, que dans les nuances entre plutôt, passablement et tout à fait satisfaits ou insatisfaits. Les répondants lorsque réunis en 2 groupes: satisfaits et insatisfaits présentent un comportement similaire peu importe leur expérience, leur secteur de travail, leur lien d'emploi ou le degré de sécurité de l'établissement. Puisque dans l'ensemble de la section qui suit, nous avons jugé plus pertinent de nous en tenir à des mesures globales de satisfaction-insatisfaction, seules seront retenues les analyses permettant de faire ressortir les variations dans le comportement des formateurs et formatrices satisfaits en opposition aux insatisfaits.

Dans l'analyse de sous-groupes de la variable *satisfaction* vis-à-vis tous les aspects de la tâche, on note que le groupe des personnes satisfaites et le groupe des personnes insatisfaites sont homogènes.

La seconde question réfère au *sentiment personnel d'être engagé dans sa tâche*. A ce propos, environ 75% des formateurs et formatrices déclarent se sentir engagés

(1) *V de Cramer: 0,29; 0,28; 0,23; et 0,21.*

(49% fortement et 24% très fortement), 23% disent se sentir moyennement engagés(es), 4% le sont un peu et personne ne l'est très peu.

L'analyse du "sentiment d'être engagé", en fonction des variables de base, donne des résultats similaires à celle du degré de satisfaction vis-à-vis tous les aspects de la tâche. De façon globale, lorsque regroupées en 2 catégories (soit d'un côté les personnes qui se disent engagées et de l'autre celles qui se disent non-engagées), on ne retrouve plus de variation selon le secteur de travail, le degré de sécurité de l'établissement, les années d'expérience, ou le lien d'emploi.

La dernière question: *"Si c'était à refaire, reprendriez-vous la même décision de devenir formateur?"*, donne globalement des résultats comparables aux précédents. Plus de deux travailleurs sur trois reprendraient probablement ou certainement la même décision (45% le feraient probablement et 24% certainement). Parmi les autres, 14% ne savent pas et 18% ne reprendraient probablement ou certainement pas la même décision (11% probablement pas et 7% certainement pas).

Les variables indépendantes ayant une incidence sur le désir de reprendre ou non la même décision sont par ordre d'importance: le secteur d'emploi, le degré de sécurité d'un établissement et le nombre d'années d'expérience[1]. Les croisements entre ces variables nous apprennent que:

. les formateurs et formatrices du secteur général reprendraient plus souvent la même décision que ceux du secteur professionnel (78% comparativement à 63%);

(1) *r de Pearson: 0,13; 0,16 et 0,14.*

. les employés en formation des pénitenciers à sécurité S-6, S-7, prendraient dans 80% des cas la même décision, comparativement à 66% des formateurs et formatrices des pénitenciers à sécurité S-3, S-4 et S-5;

. la volonté de reprendre la même décision est plus forte chez les formateurs et formatrices ayant de 1 à 2 ans d'expérience. Ainsi, alors que 80% d'entre ceux et celles ayant de 1 à 2 ans d'expérience reprendraient probablement ou certainement la même décision, seulement 68% et 60% des employés ayant de 3 à 5 ans ou de 6 à 10 ans d'expérience referaient le même choix.

Dans l'ensemble de la section (3.2) les résultats de l'analyse de sous-groupes apportent généralement peu d'information supplémentaire. Il est permis de croire que les formateurs et formatrices, selon leur groupe d'appartenance, se différencient peu les uns des autres par rapport aux variables de satisfaction, d'engagement vis-à-vis leur tâche, et de volonté de remettre en question la décision initiale de devenir formateur. Les nuances observées, quoique intéressantes pour évaluer le climat de travail, ne peuvent justifier une politique d'intervention axée vers la résolution de problèmes spécifiques à un sous-groupe plutôt qu'à un autre.

Par ailleurs, nous avons cru bon d'évaluer si, de façon globale, il existait une relation entre d'une part, la variable *"volonté de reprendre la même décision"* et d'autre part les variables *"degré de satisfaction"* et *"engagement dans la tâche"*. Les résultats s'avèrent intéressants et le lien entre les variables est substantiel ou appréciable.

On observe que, parmi les personnes satisfaites vis-à-vis l'ensemble de leur tâche, 82% reprendraient probablement ou certainement la décision de s'engager dans la formation en milieu carcéral (seulement 44% des personnes insatisfaites en feraient autant)(1). On note aussi que, parmi les personnes engagées dans leur tâche, 74% reprendraient probablement ou certainement la même décision (seulement 55% des personnes peu ou moyennement engagées dans leur tâche referaient le même choix)(2). La satisfaction vis-à-vis la tâche, apparaît donc comme un facteur plus susceptible que le degré d'engagement, d'intervenir dans la remise en question de la décision de devenir formateur ou formatrice en milieu carcéral.

Pour aller plus loin dans l'analyse de cette réalité, nous avons cherché à savoir si le degré de satisfaction et le taux d'engagement vis-[illegible] tâche, pouvaient modifier les projets d'avenir des formateurs et formatrices. A la section 1.2 portant sur les caractéristiques professionnelles, plus particulièrement sur les projets d'avenir, il a été noté que:

"46% des personnes interrogées désiraient, soit demeurer formateur ou formatrice, soit demeurer dans le domaine de la formation en milieu carcéral mais avec plus de responsabilités pédagogiques".

(1) *r de Pearson: 0,40*
(2) *r de Pearson: 0,21*

Ce résultat prend une teinte tout à fait différente si l'on fait intervenir le niveau de satisfaction et le degré d'engagement[1]. Ainsi, 55% des personnes qui se sont déclarées satisfaites vis-à-vis leur tâche continueraient à oeuvrer comme formateur ou formatrice en milieu carcéral; alors que seulement 31% des personnes insatisfaites en feraient autant. Les personnes insatisfaites choisiraient d'ailleurs beaucoup plus souvent de quitter le milieu carcéral ou même l'éducation des adultes (54% des personnes insatisfaites feraient ce choix comparativement à 27% des personnes satisfaites).

Parmi les personnes qui se disent fortement ou très fortement engagées, 55% continueraient comme formateur ou formatrice en milieu carcéral, alors que seulement 25% des personnes moins engagées en feraient autant. Par ailleurs, 67% des personnes un peu ou moyennement engagées choisiraient de quitter le milieu carcéral et même l'éducation des adultes (seulement 25% des personnes fortement ou très fortement engagées feraient ce choix).

Dans ce contexte, on observe qu'une faible satisfaction vis-à-vis la tâche, et un faible degré d'engagement, incitent davantage les formateurs et formatrices à quitter le milieu carcéral, et même l'éducation des adultes. Plus encore, c'est la faiblesse d'engagement dans la tâche qui influence davantage cette prise de décision.

Donc, alors que le degré de satisfaction intervient plus souvent dans la remise en question de la décision de devenir formateur ou formatrice, c'est le degré d'engagement qui intervient davantage quand il s'agit de vouloir quitter son lieu de travail pour un autre.

(1) *Les relations entre d'une part la variable* projet d'avenir *et d'autre part les variables* satisfaction dans la tâche *et* engagement dans la tâche *sont respectivement de 0,37 et 0,26.*

3.2.2 Satisfaction à l'égard de certains aspects de la tâche

La satisfaction dans la tâche de formation, dépend jusqu'à un certain point du climat de travail, c'est-à-dire de la qualité des relations qui s'établissent entre les différentes instances: direction, formateur ou formatrice et étudiant. Elle dépend également des manifestations d'intérêt ou des motivations des personnes à qui l'enseignement s'adresse. Plus encore, la satisfaction peut dépendre des moyens techniques et humains mis à la disposition des formateurs et formatrices pour accomplir leur travail.

Les éléments de la tâche étudiés isolément dans cette section sont regroupés sous 3 thèmes: *la perception du climat de travail, la représentation des étudiants* et *la satisfaction à l'égard des services et du matériel offert.*

a) Perception du climat de travail

Pour évaluer la perception du climat de travail qu'ont les formateurs ou formatrices, nous utiliserons les items portant sur l'évaluation générale:

. du climat de confiance régnant entre les formateurs ou formatrices;

. du climat de confiance régnant entre les formateurs ou formatrices et la direction;

. de la fonction de formation dans les pénitenciers.

Entre les formateurs ou formatrices, le climat est évalué comme généralement bon, puisque 83% des répondants(es) se disent en accord avec l'affirmation *qu'il règne un climat de confiance et d'harmonie entre formateurs ou formatrices*. Cette affirmation est particulièrement forte chez les travailleurs des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 où tous sans exception ont affirmé leur accord sur cet item(1).

Quant au climat de confiance régnant entre les formateurs ou les formatrices et la direction, quoique généralement bon, il reçoit une cote inférieure à celle du climat existant entre les formateurs ou formatrices eux-mêmes. En fait, 65% des répondants(es) se disent en accord avec l'affirmation *"qu'il règne un climat de confiance et d'harmonie entre eux et la direction"*. Le climat de confiance ou de non confiance ne varie pas en fonction des 4 variables de base.

Pour sa part, la perception de la fonction de formation dans les pénitenciers sera évaluée à partir de 3 items généraux portant sur le rôle, le fonctionnement et la résolution des problèmes de la formation. Le premier de ces items, portant sur le rôle, se lisait ainsi: *"la formation en milieu carcéral est du gaspillage de fonds publics puisque, au mieux, elle contribue à former de "meilleurs criminels"*. A ceci, 87% des répondants(es) ont affirmé leur désaccord. L'analyse de sous-groupes ne laisse apparaître aucune variation significative. L'item suivant, portant sur le fonctionnement, s'énonçait ainsi: *"Etes-vous d'accord pour dire qu'en général votre milieu de travail est une "usine" à faire des cours, à donner des crédits ou à sortir de la production"?* A cet énoncé, 63% des formateurs et formatrices

(1) *r de Pearson: 0,23*

ont indiqué leur désaccord. Parmi les variables de base, seul le degré de sécurité de l'établissement[1] amène des résultats significatifs. En fait, ce sont les employés des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 qui sont plus souvent d'accord pour comparer leur milieu de travail à une usine à faire des cours (60% d'entre eux font cette affirmation, comparativement à 32% des travailleurs des pénitenciers à sécurité S-3, S-4, S-5).

Le dernier item faisait référence à la résolution des problèmes de formation. Les formateurs et formatrices devaient donner leur accord ou désaccord à l'affirmation suivante: *"Si je regarde les problèmes importants que pose la formation en milieu carcéral, je me dis qu'on ne peut pas faire grand chose pour les régler".* 67% des répondants(es) s'y sont dit en désaccord. Cette fois-ci encore, se sont les employés des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 qui affirment le plus souvent qu'on ne peut pas faire grand chose pour régler les problèmes (60% d'entre eux font cette affirmation, comparativement à 26% des travailleurs des pénitenciers à sécurité S-3, S-4, S-5).[2]

Bref, de façon générale, la formation existant dans le système carcéral est vue de façon positive par les formateurs et formatrices; sauf, bien sûr, dans les pénitenciers à sécurité S-6 et S-7, où la résolution des problèmes apparaît quasi impossible, et où le fonctionnement même du système de formation est perçu comme assez inefficace, voire inutile.

(1) *r de Pearson: 0,23*
(2) *r de Pearson: 0,29*

En conclusion, dans la perception du climat de travail, le consensus le plus fort et le plus positif s'établit à l'item *qualité du climat entre formateurs ou formatrices*. En outre, la seule variable de base qui semble avoir un impact sur la perception du climat de travail, est le degré de sécurité de l'établissement. C'est en fait dans les pénitenciers à sécurité S-6 et S-7 que les relations de confiance entre les formateurs ou formatrices semblent être les plus fortes, et que la perception de la fonction actuelle de formation des pénitenciers est jugée le plus négativement.

b) Représentation des étudiants

Parmi les six items qui composent la dimension représentation des étudiants, quatre présentent une conception négative des adultes en formation. Ces quatre items réfèrent au manque d'intérêt pour la formation, au manque de préparation des étudiants, à l'obligation de garder en classe des adultes qui ne veulent pas apprendre, et au peu de sévérité du processus de sélection. Les deux items auxquels est associée une image positive réfèrent aux relations humaines avec les détenus, et à la confiance dans leur habileté de trouver des solutions à leurs problèmes de formation.

L'un de ces items se lisait ainsi: *"Etes-vous d'accord pour dire, qu'en général dans votre milieu de travail, les relations humaines avec les adultes en détention sont anonymes et impersonnelles?"* A ceci, 75% des formateurs et formatrices affirment leur désaccord (24% sont tout à fait

en désaccord, 24% passablement en désaccord et 27% plutôt en désaccord). En outre, la quasi totalité de ceux qui se disent en accord, ne déclarent que *"plutôt d'accord"* (19%). Il semble donc se dégager ici une forme de consensus désignant comme satisfaisantes les relations personnelles avec les détenus. Il n'existe par ailleurs aucun lien entre cette variable et les variables de base.

L'autre item, jugé positivement par 72% des formateurs et formatrices, s'énonçait ainsi: *"Il ne faut pas sous-estimer l'habileté des adultes en détention d'inventer des solutions propres à leurs problèmes de formation"*. Aucune variable de base n'est liée de façon significative à cet item.

Les quatre items présentant des résultats négatifs font davantage référence à la relation de formation elle-même.

Dans l'un de ces items, les répondants devaient exprimer leur accord ou désaccord à l'affirmation: *"Trop souvent, les adultes en détention manifestent peu d'intérêt envers les contenus que j'ai à leur transmettre"*. 57% des répondants(es) ont marqué leur accord avec cet énoncé. Ce sont particulièrement les formateurs et formatrices du secteur professionnel qui semblent percevoir un manque d'intérêt de la part des détenus[1]. En fait, 70% des employés du secteur professionnel font cette affirmation comparativement à 40% au secteur général.

(1) *r de Pearson: 0,25*

A l'item suivant, les répondants(es) devaient exprimer leur accord ou non, à l'affirmation: *"On est obligé de garder trop d'adultes qui ne veulent pas apprendre"*. Les deux tiers des formateurs et formatrices ont ici exprimé leur accord. Une seule variable de base amène des démarcations entre les groupes de formateurs et formatrices, il s'agit du degré de sécurité de l'établissement(1).

Il s'avère que l'obligation de garder trop d'adultes qui ne veulent pas apprendre soit un problème très présent dans les pénitenciers à sécurité S-6, S-7 (86% des formateurs et formatrices de ces établissements se sont dits d'accord à cet item, comparativement à 63% des employés des pénitenciers à sécurité S-3, S-4, S-5).

Il était également demandé aux formateurs et formatrices, si, à leur avis, les adultes en détention avaient la préparation adéquate pour suivre leur enseignement. Les trois quarts des répondants(es) ont exprimé leur désaccord avec un tel postulat. Les employés du secteur professionnel(2) soulignent un peu plus souvent que les autres, la faiblesse de la préparation à l'enseignement (81% d'entre eux comparativement à 65% pour les formateurs et formatrices du secteur général).

Au dernier item, les formateurs et formatrices devaient indiquer si selon eux, *"le processus de sélection des candidats pour la formation devrait être plus sévère"*. 79% des répondants ont affirmé leur accord. C'est au secteur professionnel que cette mesure rencontre le plus d'assentiment(3) (91% des répondants seraient d'accord, comparativement à 62% de ceux et celles du secteur général).

(1) *r de Pearson: 0,20*

(2) *r de Pearson: 0,19*

(3) *r de Pearson: 0,34*

En outre, les employés permanents plus que les contractuels appuieraient une telle mesure (84% d'entre eux comparativement à 68% des contractuels)(1)

Pour résumer, rappelons que:

. 3 formateurs ou formatrices sur 5 considèrent que les détenus manifestent peu d'intérêt face au contenu de leur cours;

. 2 formateurs ou formatrices sur 3 regrettent de devoir garder trop d'adultes qui ne veulent pas apprendre;

. 3 formateurs ou formatrices sur 4 considèrent que la préparation des détenus pour la formation n'est pas adéquate;

. 4 formateurs ou formatrices sur 5 appuieraient une mesure visant à rendre plus sévère le processus de sélection des candidats à la formation.

Ces réponses laissent deviner chez le formateur et la formatrice une perception généralement négative du détenu en formation. Pourtant, la perception du détenu à travers les relations humaines et leur capacité d'innovation apparaissaissaient nettement positive chez les mêmes formateurs et formatrices. L'explication de ce phénomène réside probablement dans l'idéologie même du travailleur en formation. Celui-ci est souvent appelé à transmettre des connaissances à partir d'un programme et

(1) *r de Pearson: 0,30.*

d'une désirabilité sociale de réintégration. Quand l'atteinte de ces objectifs est limitée par le manque d'intérêt ou de pré-requis de la personne qu'il veut former, le sentiment d'échec et de frustration peut apparaître bien que les relations humaines soient bonnes. S'agit-il ici simplement d'un problème d'attitude du formateur ou de la formatrice? Nous serions tentés de croire qu'il s'agit davantage ici d'un problème lié aux objectifs et orientations politiques qui sont à l'origine du projet éducatif en milieu carcéral; ces derniers plaçant les formateurs et formatrices dans une situation d'ambivalence entre leur émotion et leur profession en regard de la personne qu'ils doivent former(1).

C) Satisfaction à l'égard des services et du matériel offerts

La quasi totalité des questions portant sur les services et le matériel avaient la forme suivante: *"A votre avis, les services professionnels suivants sont-ils rendus aux adultes en détention? Si oui, sont-ils satisfaisants?* Suivait, une liste de services susceptibles d'être fournis aux étudiants. Nous présenterons au tableau suivant, la liste des items classés selon la fréquence de leur présence dans les établissements. Nous ajouterons, comme élément d'information, le pourcentage de formateurs et formatrices qui se sont dits satisfaits de ces services lorsqu'ils étaient présents.

(1) *La même constatation d'ambivalence était d'ailleurs soulignée dans la recherche sur "Les enseignants et les enseignantes au Québec", face à l'attitude des enseignants vis-à-vis leurs élèves (Volume 6; 183)*

Tableau 15
Liste des services professionnels qui selon les répondants sont rendus aux adultes dans les pénitenciers et degrés de satisfaction exprimés par les répondants

Services	*% des répondants affirmant que les services sont rendus aux adultes*	*% de répondants satisfaits des services*
1° *Information et orientation*	87%	60%
2° *Bibliothèque*	87%	68%
3° *Evaluation des apprentissages (pendant la formation)*	85%	91%
4° *Reconnaissance des acquis*	84%	81%
5° *Locaux de travail*	81%	57%
6° *Equipement et matériel didactique*	81%	64%
7° *Accueil et référence*	74%	69%
8° *Sélection et classement*	72%	51%
9° *Secrétariat*	71%	61%
10° *Evaluation des acquis et de l'expérience*	69%	67%
11° *Dépistage des analphabètes*	67%	68%
12° *Dépistage des difficultés d'apprentissage*	51%	36%
13° *Enseignement assisté par ordinateur*	27%	40%

La liste présentée au tableau précédent, identifie une tendance à la satisfaction face aux services offerts aux adultes en formation. Seulement deux services qui sont d'ailleurs relativement peu développés, le dépistage des difficultés d'apprentissage et l'enseignement assisté par ordinateur, reçoivent un taux d'insatisfaction chez plus de la moitié des répondants.

A la dernière question de cette section, s'adressant à tous les formateurs et formatrices, 55% des répondants se sont dits d'accord avec la proposition que *"les formateurs et les formatrices n'ont pas à leur disposition suffisamment de matériel didactique pour leur permettre de faire du bon travail"*. La confrontation de cette réponse avec les précédentes indique probablement, que les formateurs et formatrices, quoique satisfaits des services offerts, verraient généralement d'un bon oeil l'amélioration et même l'instauration, s'il y a lieu, de tels services.

La seule variable de base qui a un impact substantiel sur les taux de réponses des formateurs et des formatrices est la variable *secteur d'activité*. On remarque qu'au secteur général:

. 80% des répondants se disent satisfaits des services d'orientation et d'information, comparativement à 45% au secteur professionnel(1)

. 85% des répondants sont satisfaits des services d'accueil et de référence, comparativement à 52% au secteur professionnel(2);

(1) *r de Pearson: 0,35*
(2) *r de Pearson: 0,36*

. 70% des répondants sont satisfaits des services de sélection et de classement, comparativement à 32% au secteur professionnel[1];

. 77% des répondants sont satisfaits du service d'évaluation des acquis et de l'expérience, comparativement à 55% au secteur professionnel[2]

Certains autres liens significatifs existent entre les items de la satisfaction à l'égard des services et du matériel offert, et les variables de base[3]. Cependant, les variations enregistrées dans les pourcentages de réponses sont trop faibles pour modifier sensiblement l'image générale du degré de satisfaction.

D) Satisfaction face à certains aspects de la tâche et portrait global du degré de satisfaction

Le but de cette section est de découvrir s'il existe un lien entre, d'une part les variables globales de la satisfaction (satisfaction vis-à-vis tous les aspects de la tâche, engagement dans la tâche et désir de quitter la formation en milieu carcéral), et d'autre part les items de satisfaction dans l'accomplissement de la tâche (climat de travail, représentation des étudiants et services auxiliaires). Il est à noter ici, qu'il ne s'agira pas d'établir de rapport de causalité, étant donné qu'il est impossible de déterminer si un phénomène est antérieur à l'autre. Il s'agira plutôt d'identifier les items de satisfaction qui apparaissent simultanément. Implicitement, nous supposons que cette coexistence est plus que le fruit du hasard. En fait, nous considérons qu'une forte relation entre un item isolé de satisfaction

(1) *r de Pearson: 0,39*

(2) *r de Pearson: 0,24*

(3) *ces corrélations varient entre 0,20 et 0,28*

et un item global, nous permet d'identifier des facteurs susceptibles de faire varier les indices globaux de satisfaction; et vice-versa qu'un indice global de satisfaction peut faire varier telle ou telle perception d'un aspect de la tâche.

L'analyse des différentes composantes de la tâche en regard du degré global de satisfaction dans la tâche, indique la présence d'une forte relation entre la perception du climat de travail et la satisfaction globale(1). Ainsi, lorsque le degré global de satisfaction vis-à-vis la tâche est élevé:

. le climat de confiance entre les formateurs ou formatrices et la direction est supérieur à la moyenne(2);

. le milieu de travail est moins souvent perçu comme une "usine" à faire des cours, à donner des crédits ou à sortir de la production(3).

En outre, lorsque le degré de satisfaction vis-à-vis la tâche est élevé, la satisfaction vis-à-vis le service de sélection et de classement est plus importante(4).

Quant à l'engagement dans la tâche, il apparaît peu relié aux différentes composantes de la tâche. Seul un item rattaché à la représentation des étudiants et un item des services connexes apparaissent reliés à l'engagement dans la tâche. Aussi, les formateurs et formatrices se disent plus engagés dans la tâche, affirment plus souvent que la moyenne, que:

(1) *Pour ce type d'analyse, nous n'avons retenu que les variables dont la relation statistique est substantielle (r de Pearson 0,30).*

(2) *r de Pearson: 0,35*

(3) *r de Pearson: 0,31*

(4) *r de Pearson: 0,34*

. le processus de sélection de candidats pour la formation ne devrait pas être plus sévère[1];

. le service de sélection et de classement est satisfaisant[2];

Finalement, l'indice global appelé *"désir de reprendre ou non sa décision de devenir formateur"*, apparaît comme le plus fortement relié aux items composant la satisfaction dans l'accomplissement de la tâche. Il est en fait, particulièrement relié aux items de satisfaction pour les services connexes et à la représentation des étudiants. Aussi, les formateurs et formatrices qui ne reprendraient probablement pas la même décision, affirment plus souvent que la moyenne:

. que le processus de sélection des étudiants devrait être plus sévère[3];

. qu'ils sont obligés de garder trop d'adultes qui ne veulent pas apprendre[4];

. qu'ils sont insatisfaits des services d'accueil et de référence[5], de reconnaissance des acquis[6], d'information et orientation[7], de sélection et classement[8].

(1) *r de Pearson: 0,31*
(2) *r de Pearson: 0,32*
(3) *r de Pearson: 0,34*
(4) *r de Pearson: 0,34*
(5) *r de Pearson: 0,36*
(6) *r de Pearson: 0,39*
(7) *r de Pearson: 0,38*
(8) *r de Pearson : 0,35*

En résumé, on constate que:

1. pour les formateurs et les formatrices, la qualité du climat de travail et la satisfaction vis-à-vis tous les aspects de la tâche sont souvent étroitement liées entre eux;

2. la satisfaction vis-à-vis l'une ou l'autre des composantes de leur tâche a généralement peu de rapport avec le sentiment d'être engagés(es) dans la tâche;

3. le désir de ne pas maintenir sa décision de devenir formateur, est souvent relié à une représentation négative des étudiants dans leur activité de formation, de même qu'à l'insatisfaction vis-à-vis des services connexes. Ce dernier résultat nous apparaît le plus intéressant. En fait, il confirme les résultats observés dans la section "représentation des étudiants". Il était alors question du conflit pour les formateurs et formatrices entre leur perception de la qualité des étudiants et les objectifs de performance pédagogique et sociale auxquels ils sont confrontés. L'actuelle analyse, en confirmant l'existence d'un lien entre une perception négative des étudiants et un désir de ne pas reprendre la décision de devenir formateur en milieu carcéral, permet de soulever l'hypothèse de l'existence d'un stress associé à ce conflit.

3.2.3 Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail

A) Résultats généraux

Cette section fait référence aux avantages et conditions qui se rattachent à une profession, et qui ne sont pas partie prenante de l'accomplissement de la tâche. Ces éléments extrinsèques retenus sont: *le salaire, la sécurité d'emploi, la somme de travail, la promotion* et *la sécurité au travail.* Les formateurs et formatrices devaient identifier leur degré de satisfaction par rapport à ces aspects de leur travail. Les items pour lesquels la majorité des répondants se sont dits satisfaits sont:

. la sécurité d'emploi (63% des répondants en sont satisfaits);

. le salaire (57% des répondants se disent satisfaits);

. la somme de travail exigée (54% se disent satisfaits);

. la sécurité au travail (50% des répondants se disent satisfaits).

Un seul item indique un degré général d'insatisfaction, c'est celui de la *possibilité de promotion* (70% en sont insatisfaits).

Bien que l'item *sécurité d'emploi* semble apporter de façon générale le plus de satisfaction, pour certains groupes d'employés, c'est celui qui amène le plus d'insatisfaction. En effet:

- seulement 9% des employés contractuels sont satisfaits de leur sécurité d'emploi (comparativement à 88% de satisfaits chez les employés permanents)(1);

- seulement 30% des employés du secteur général sont satisfaits (comprativement à 86% pour les employés du secteur professionnel)(2);

- seulement 42% des employés ayant de 1 à 2 ans d'expérience sont satisfaits de la sécurité d'emploi (comparativement à 60% des employés de 3 à 5 ans d'expérience et 91% des employés ayant de 6 à 10 ans d'expérience)(3);

Pour sa part, la variable *"satisfaction face au salaire"*, laisse généralement plus d'insatisfaits parmi:

- les employés contractuels (48% sont satisfaits comparativement à 92% pour les employés permanents)(4);

- les employés du secteur général (62% sont satisfaits, comparativement à 88% pour les employés du secteur professionnel)(5);

(1) *r de Pearson: 0,75*
(2) *r de Pearson: 0,57*
(3) *r de Pearson: 0,42*
(4) *r de Peraeon: 0,49*
(5) *r de Pearson: 0,31*

. les employés ayant de 1 à 2 ans d'expérience (65% sont satisfaits, comparativement à 72% et à 100% pour les employés qui ont respectivement de 3 à 5 ans et 6 à 10 ans d'expérience)(1).

Quant à l'item *sécurité au travail*, il laisse généralement plus insatisfaits les formateurs et formatrices des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 (seulement 27% en sont satisfaits que ceux des pénitenciers à sécurité S-3, S-4, S-5 (54% d'entre eux sont satisfaits)(2).

Finalement, *les possibilités de promotion*, taxées de généralement insatisfaisantes par l'ensemble des répondants(es), sont perçus(es) encore plus souvent insatisfaisantes par les employés contractuels (88% s'en disent insatisfaits comparativement à 62% pour les employés permanents)(3).

En conclusion, malgré un niveau général de satisfaction, il importe de souligner que les employés contractuels sont généralement beaucoup plus insatisfaits, et ce par rapport à la majorité des items de cette section *(sécurité d'emploi salaire et promotion)*. De même, les employés du secteur général ou ayant de 1 à 2 ans d'expérience sont plus souvent insatisfaits de la sécurité d'emploi et des salaires. L'insatisfaction quant à la *sécurité au travail*, pour sa part, touche plus souvent les employés des pénitenciers à sécurité S-6, S-7.

(1) *r de Pearson: 0,34*
(2) *r de Pearson: 0,22*
(3) *r de Pearson: 0,31*

b) Eléments extrinsèques de satisfaction au travail et portrait global de satisfaction

Dans l'ensemble de cette section, un seul item est lié de façon substantielle avec l'une des variables de la satisfaction. Il s'agit de l'item *"possibilités de promotion"*, qui est fortement relié à la variable *"volonté de reprendre la même décision"*. Ainsi, lorsque la volonté de reprendre la même décision est marquée, la satisfaction vis-à-vis les possibilités de promotion est beaucoup plus forte(1).

La quasi absence de résultats dans cette section peut être ici traitée comme un résultat. Tout se passe comme si la satisfaction face au salaire, à la sécurité d'emploi et à la somme de travail, était indépendante de la satisfaction et de l'engagement dans la tâche. Il est permis de se demander, si l'on n'est pas ici, en présence d'un phénomène de désirabilité sociale. Dans ce processus, le formateur ou la formatrice voyant son métier comme une vocation, voudrait absolument dissocier les avantages matériels de l'accomplissement de la tâche.

Il est possible qu'il en soit ainsi. Cependant, nous serions plus enclin à croire que les éléments extrinsèques de satisfaction dans la tâche, sont ce qu'il est permis d'ap-

(1) *r de Pearson: 0,31*

peler des *"facteurs hygiéniques de satisfaction au travail"*(1). Ces facteurs auraient un effet incitateur dans l'accomplissement de la tâche, mais ne seraient nullement des stimulateurs en terme d'engagement ou de satisfaction. Fait à noter, tous les éléments extrinsèques de la satisfaction sont des items négociables avec l'employeur lors de la signature de contrats collectifs de travail. En ce sens, ils sont plus facilement modifiables que certaines conditions de travail, tels que les relations entre le personnel, les étudiants et les services offerts. Ce sont ces dernières conditions de travail, plus souvent fixées de l'extérieur et inhérentes au milieu, qui seraient susceptibles de causer des départs, de l'insatisfaction ou du désengagement.

3.2.4 Valorisation personnelle et perception sociale

A) Actualisation de soi

Les formateurs et les formatrices devaient identifier les facteurs qui, selon eux, leur apportaient le plus de satisfaction dans l'accomplissement de leur tâche. Les résultats montrent que, le plus souvent, ils trouvent leur satisfaction dans la relation avec les adultes, et principalement dans le succès du processus de formation.

(1) *Les théories portant sur la satisfaction au travail distinguent les facteurs hygiéniques de satisfaction au travail des facteurs motivateurs. Ainsi, si l'on peut dire que l'absence d'hygiène menace notre santé on ne peut prétendre que de plus en plus d'hygiène nous donne la santé. Cette maxime appliquée au travail revient à dire que l'absence ou la mauvaise qualité de certaines conditions de travail menace la satisfaction au travail. Par contre, l'augmentation des ressources affectées à ces conditions de travail ne fera pas pour autant que le personnel se sentira plus motivé et engagé dans sa tâche. Ce sont d'autres facteurs qui entrent en jeu ici.*

Ainsi,

. 76% des formateurs et formatrices sont d'accord pour dire que: *"c'est par le succès scolaire de quelques uns des adultes en détention, que le formateur ou la formatrice tire satisfaction de son travail".*

. 68% des répondants affirment que: *"la plus grande satisfaction d'un formateur ou d'une formatrice, c'est avec les adultes en formation qu'il ou elle la trouve".*

Un autre facteur de satisfaction, de moindre importance, vient de la possibilité de réaliser, par son métier, ses capacités intellectuelles et créatrices. En fait, près de 60% des répondants(es) sont d'accord avec les items suivants:

. *"Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels"*, (59% des répondants(es) sont d'accord).

. *"J'ai le sentiment que, dans mon travail, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles"* (57% des répondants(es) sont d'accord).

. *"Je ne me sens pas démuni(e) pour trouver des moyens d'individualiser mon enseignement* (70% des répondants(es) sont d'accord).

Par contre, un sentiment d'isolement semble être vécu par un grand nombre de formateurs et formatrices, 69% des répondants affirment avoir *"souvent le sentiment d'être isolé dans l'accomplissement de mon travail".*

L'analyse de sous-groupes montre que les formateurs et les formatrices se distinguent les uns des autres par rapport à l'affirmation selon laquelle, le succès de quelques-uns des adultes en détention serait leur plus grand facteur de satisfaction. Ce sont d'une part les formateurs du secteur professionnel qui accordent beaucoup plus souvent de l'importance à cette satisfaction (86% se disent d'accord avec l'item, comparativement à 62% des employés du secteur général(1)). D'autre part, 88% et 87% des répondants ayant respectivement de 3 à 5 ans et de 6 à 10 ans d'expérience, se disent d'accord avec cet item, alors que 58% des formateurs et formatrices ayant de 1 à 2 ans d'expérience font la même affirmation(2).

Pour comprendre les résultats de l'analyse de sous-groupes portant sur la satisfaction reliée à la réussite de quelques-uns des adultes en détention, il faut retourner à la section sur la représentation des étudiants. On se rappelle que les formateurs du secteur professionnel revendiquaient plus souvent des mesures plus sévères pour sélectionner les étudiants. Cette revendication était liée à une insatisfaction plus grande face à l'intérêt et aux aptitudes de leurs étudiants. Dans cette section-ci, on note que les formateurs du secteur professionnel accordent plus d'importance que les autres formateurs et formatrices, au succès obtenu par leurs étudiants. La revendication d'une meilleure sélection des élèves va de pair, comme nous le supposions, avec l'importance accordée par le formateur au succès de ses étudiants.

(1) *r de Pearson:* *0,27*
(2) *r de Pearson:* *0,29*

B) Perception sociale de la profession

Sont réunis sous ce thème les éléments permettant des comparaisons entre la profession d'enseignant en milieu carcéral et d'autres professions ou milieux de travail. S'y ajoutent deux items référant plus explicitement à l'image sociale de la profession.

L'opinion des formateurs et des formatrices sur leur profession, en regard d'autres carrières ou milieux de formation laisse entrevoir le stress auquel ils(ou elles) sont soumis(es) quotidiennement. En fait, les répondants(es) estiment que leur métier:

. exige plus d'aptitude au niveau des relations humaines (96% des répondants);

. engendre plus de tension nerveuse (80% des répondants);

. est plus dangereux (74% des répondants);

. permet moins de temps libre (66% des répondants);

. est plus fatiguant physiquement (65% des répondants);

. est plus difficile à combiner avec la vie familiale ou personnelle (51% des répondants).

Quant au prestige, et à la monotonie, près de la moitié des répondants évaluent qu'ils ne sont ni plus ni moins présents que dans d'autres professions.

Parallèlement à ces opinions, 75% des formateurs et formatrices affirment que le travail qu'ils font, est vraiment important pour la société. Ils ne sont, par contre, que 57% à être satisfaits de l'image sociale du formateur ou de la formatrice en milieu carcéral.

Les liens existant entre les items de la perception sociale et les variables de base sont appréciables[1]. Ils pourraient se résumer ainsi:

Les formateurs et formatrices ayant de 6 à 10 ans d'expérience évaluent plus souvent que les autres que leur métier est plus prestigieux (40% affirment que leur métier est plus prestigieux, comparativement à 8% pour les autres groupes d'expérience). C'est le même groupe de personnes qui considèrent plus souvent que leur travail est vraiment important pour la société (91% expriment cette opinion, comparativement à 58% de ceux qui ont de 1 à 2 ans d'expérience).

C) <u>Valorisation personnelle, perception sociale et portrait global du degré de satisfaction</u>

Pour les formateurs et formatrices, il existe une relation très forte entre se sentir engagés dans leur tâche, et considérer que leur travail est moins monotone que dans d'autres professions. En outre, le désir de ne pas reprendre la même décision de devenir formateur, covarie souvent avec le sentiment d'être isolés dans l'accomplissement de leur tâche, et le sentiment de ne pouvoir par leur travail mettre en valeur leurs capacités intellectuelles[2]. Par contre,

(1) *Les variations significatives se situent entre 0,21 et 0,31.*

(2) *r de Pearson: 0,43; 0,34 et 0,32.*

aucun des items de la perception sociale de la profession n'est lié de façon substantielle avec les items de satisfaction au travail.

3.3 L'idéal

Il ne s'agit pas dans cette section de tracer le portrait idéal de la formation en milieu carcéral. Bien plus, il serait impossible de prétendre avoir cerné les facteurs les plus susceptibles de répondre aux besoins des formateurs et des formatrices.

Tout au plus, il sera fait référence à des méthodes, qui de l'avis des formateurs et formatrices, seraient susceptibles d'améliorer certains aspects de la tâche, ou du milieu de travail.

3.3.1 La tâche

Deux items composent cette section. L'un réfère au professionnalisme dans la tache, l'autre à l'individualisme.

A) Professionnalisme

Les formateurs et formatrices devaient ici se prononcer sur la pertinence "d'avoir de meilleurs moyens d'autoévaluation de leur enseignement". 71% des répondants ont répondu par l'affirmative. Ce souhait est plus souvent exprimé par les employés des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 puisque 87% d'entre eux s'y sont dits en accord, comparativement à 66% pour les employés des pénitenciers à sécurité S-3, S-4, S-5[1].

(1) *r de Pearson: 0,17*

Aussi, les formateurs et formatrices ayant de 6 à 10 ans d'expérience souhaitent plus souvent de meilleurs moyens d'auto-évaluation (88% des employés de cette catégorie, comparativement à 64% et 67% des employés qui ont 1 ou 2 ans et 3 à 5 ans d'expérience[1]).

B) Individualisme

Un seul aspect a ici été analysé: le travail en équipe. A ce sujet, 89% des formateurs et formatrices ont déclaré *"qu'ils seraient d'accord pour travailler davantage en équipe, selon leurs affinités professionnelles"*. Il n'y a pas de variations selon les sous-groupes. Sans doute, que pour les formateurs et formatrices, cette forme de travail pourrait être un moyen d'échapper à l'isolement qu'ils ont fortement souligné (cf. section 3.2.4).

C) Animation pédagogique

Les variables qui suivent réfèrent à l'amélioration des services pédagogiques pour les formateurs. Ces derniers se sont montrés assez sensibles à une perspective d'amélioration basée sur:

. un accroissement du nombre de réunions à caractère pédagogique avec les collègues (77% ont exprimé ce souhait);

. un accroissement du rôle d'animation des responsables de la formation, sur le plan de la pédagogie (63% souhaitent un tel accroissement).

(1) *r de Pearson: 0,21*

Par l'analyse de sous-groupes, nous remarquons que ce sont plus fréquemment les employés du secteur professionnel[1] qui revendiquent un accroissement du rôle d'animation des responsables de la formation (79% se disent d'accord, comparativement à 62% des employés du secteur général). Aucune autre variable de base n'est liée de façon sensible aux items de l'animation pédagogique.

D) Tâche idéale et satisfaction au travail

Aucun des 2 items constitutifs de la tâche idéale ne sont reliés de près ou de loin aux items globaux de la satisfaction au travail (satisfaction vis-à-vis tous les aspects de la tâche, engagement dans le travail et désir de ne reprendre la décision de devenir formateur). Donc, l'amélioration des outils d'auto-évaluation et l'accroissement du travail en équipe, bien que jugés importants, ne semblent pas pour autant, être des incitateurs vis-à-vis l'engagement et la satisfaction.

3.3.2 Le milieu de travail

Sous ce thème, nous avons regroupé les items portant sur la relation d'autorité du formateur avec son milieu. On s'y intéressera aux objectifs de sécurité auquel le formateur est confronté, aux relations avec la direction immédiate, mais aussi avec des directions plus élargies: les commissions scolaires et le ministère de l'Education.

(1) *r de Pearson: 0,19*

A) Relation avec le milieu

Il était demandé aux formateurs et formatrices de donner leur accord ou désaccord avec le postulat: *"qu'ils ne devraient pas avoir à s'occuper, pour bien faire leur travail, des objectifs de sécurité de l'institution"*. Sur ce point, les avis sont très partagés puisque 48% se disent d'accord et 52% en désaccord.

Dans l'analyse de sous-groupes, on constate que les formateurs et formatrices ayant de 6 à 10 ans d'expérience, sont beaucoup plus souvent en désaccord avec cet énoncé (70% expriment leur désaccord)(1). Aucune autre variable de base n'est reliée significativement avec cet énoncé.

Le second item fait également référence à la sécurité. Les formateurs et formatrices devaient exprimer leur accord ou désaccord à l'énoncé suivant: *"A cause des pressions du milieu, il est important que ce ne soit pas directement le formateur ou la formatrice qui évalue les adultes en détention"*. Encore ici, les avis sont partagés, mais 55% des répondants se disent en désaccord avec cette affirmation.

L'analyse de sous-groupes montre que les contractuels émettent, plus souvent que les permanents, le souhait que l'évaluation ne soit pas faite directement par eux (60% des contractuels y sont d'accord, comparativement à 38% pour les permanents)(2). De même, ce sont les formateurs et formatrices qui ont de 1 à 2 ans d'expérience qui, plus souvent, souhaiteraient ne pas avoir à évaluer directement les adultes en détention (65% d'entre eux font cette affirmation, comparativement à 36 et 30% pour les catégories de 2 à 5 ans et 6 à 10 ans d'expérience)(3).

(1) *r de Pearson: 0,22*
(2) *r de Pearson: 0,21*
(3) *r de Pearson: 0,29*

B) Prise de décision

Comme nous l'avons vu précédemment (section 3.1.3) les prises de décision, de l'avis des formateurs et formatrices sont faites le plus souvent par la direction seule (50% des cas) et quelques fois par la direction et les formateurs et formatrices ensemble (35% des cas). Cependant, pour 92% des répondants, les prises de décisions à caractère pédagogique devraient plutôt être partagées entre la direction et les formateurs et formatrices (59% des répondants disent qu'il devrait en être habituellement ainsi et 33% disent que ce devrait toujours être ainsi). L'analyse de sous-groupes ne révèle ici rien de significatif.

C) Décentralisation

La notion de décentralisation réfère ici à la situation d'autonomie du milieu carcéral vis-à-vis les commissions scolaires et le Ministère de l'éducation du Québec. L'opinion des formateurs et des formatrices est que le milieu carcéral devrait avoir beaucoup plus d'autonomie :

. par rapport aux programmes du M.E.Q. (69% des répondants s'y disent d'accord);

. par rapport à la commission scolaire (59% des répondants sont d'accord).

L'analyse de sous-groupes montre, que ce sont les employés du secteur professionnel, qui appuieraient le plus souvent une augmentation de l'autonomie du milieu carcéral vis-à-vis le M.E.Q. (76% des formateurs et formatrices du professionnel sont de cet avis, comparativement à 59% au secteur général)(1).

(1) *r de Pearson: 0,19*

D) Milieu de travail idéal et satisfaction au travail

Dans la catégorie *milieu de travail idéal*, ce sont les items portant sur la décentralisation et les relations avec le milieu qui sont interreliées avec les variables de la satisfaction au travail. Les résultats pourraient se résumer ainsi:

. les formateurs et formatrices insatisfaits vis-à-vis tous les aspects de leur tâche sont plus souvent en accord avec un accroissement de l'autonomie vis-à-vis le M.E.Q.(1) et vis-à-vis les commissions scolaires(2);

. les formateurs et formatrices moins engagés dans leur tâche sont plus souvent d'accord pour dire *"qu'il serait important que ce ne soit pas directement le formateur ou la formatrice qui évalue les adultes en détention"*(3).

Pour résumer, dans l'idéal, les formateurs et formatrices sont ouverts à la décentralisation des pouvoirs du M.E.Q. et des commissions scolaires vers le milieu carcéral. Ils appuient aussi une décentralisation à l'intérieur de leur milieu de travail, par un partage avec la direction, au niveau des prises de décision d'ordre pédagogique. De plus, ils voient d'un oeil favorable l'implication du responsable de la formation en tant qu'animateur sur le plan de la pédagogie. Finalement, ils demandent un accroissement du nombre de réunions à caractère pédagogique avec leurs collègues, de même qu'une augmentation du travail en équipe. Il s'agit ici d'une volonté très nette de collectiviser le travail, en accroissant les rapports de type horizontal , et en réduisant les rapports de type vertical.

(1) *r de Pearson: 0,48*
(2) *r de Pearson: 0,38*
(3) *r de Pearson: 0,30*

CHAPITRE IV

VALEURS ET APPROCHES PEDAGOGIQUES

Faits saillants

. Les formateurs et formatrices se regroupent en deux grandes catégories selon la conception qu'ils ont de leur rôle auprès des adultes, ceux et celles qui préconisent la scolarisation en tant que telle et les autres qui privilégient une approche dite d'éducation correctionnelle, ou plus proprement carcérale. Les deux groupes ont tendance à adopter des positions différentes au sujet de certaines approches pédagogiques et de méthodes de travail spécifiques.

. L'analyse des valeurs et approches pédagogiques des formateurs et formatrices a permis de constater que ceux-ci se sentent concernés, à divers degrés, par au moins cinq dimensions de la formation en milieu carcéral. L'une fait référence au développement intégral de la personne; une autre au caractère utilitariste de la formation; une troisième fait état des points de vue pessimistes concernant la formation en milieu carcéral; une quatrième met en évidence le côté socialisant de la formation; et, la cinquième dimension s'inspire des modèles d'intervention minimale en formation.

. Une première dimension intitulée "développement intégral de la personne" fait la quasi unanimité parmi les formateurs et formatrices. Cette approche se veut une formation qui permet une certaine autonomie à l'éduqué et favorise son sens critique. Sa formation est orientée vers sa réinsertion sociale. Les méthodes de travail sont basées sur l'individualisation de l'enseignement et sur des relations étroites et chaleureuses avec les adultes en détention. L'évaluation se veut globale et axée sur les objectifs du programme.

. Une deuxième dimension qui fait ressortir une conception utilitariste de la formation ne fait pas l'unanimité entre les formateurs et formatrices; ceux et celles du secteur général remettent plusieurs de ces éléments en question, alors que ceux du secteur professionnel ont beaucoup plus tendance à favoriser un système de formation qui accorde une large place aux valeurs sociale-

ment reconnues et à la hiérarchisation des rapports entre éducateurs et éduqués. De plus, ces derniers préconisent un modèle de formation spécifique au milieu et non calqué sur le modèle scolaire.

. Une troisième dimension fait référence à des perspectives négatives et à un point de vue pessimiste face à la formation en milieu carcéral; cependant, moins de la moitié des formateurs et formatrices y adhèrent. La plupart d'entre eux reconnaît que la formation permet à l'adulte de s'intégrer plus facilement au sein du marché du travail à sa libération et demeure optimiste quant à l'avenir de cette formation.

. Une quatrième dimension met en évidence un modèle de formation socialisante qui a pour but d'améliorer la relation de l'éduqué avec la société en développant son sens de la responsabilité sociale. Ce type de formation, qui rencontre l'assentiment de la majorité des formateurs et formatrices doit tenir compte à la fois des choix de l'adulte et des exigences de la société; ainsi des programmes structurés peuvent-ils coexister avec certaines formes d'auto-apprentissage.

. Une cinquième dimension définissant un modèle d'intervention minimale qui prône l'autonomie par rapport aux programmes et limite considérablement l'apport de l'éducateur n'a pas la faveur des formateurs et formatrices. Ils sont ouverts cependant à l'innovation avec les risques qu'elle peut comporter.

4.1 La conception du rôle de formateur ou formatrice

Les deux principaux items de cette section font référence au rôle, que les formateurs et formatrices considèrent tenir auprès des adultes en détention, et dans l'idéal au rôle qu'ils aimeraient tenir. D'autres items liés à cette conception seront analysés pour compléter le portrait que les formateurs esquissent de leur rôle[1].

4.1.1 Rôle actuel et rôle idéal

On peut regrouper les formateurs et formatrices en deux grandes catégories selon la conception qu'ils ont de leur rôle auprès des adultes. La première catégorie réfère au rôle strict d'éducateur qui cherche à inculquer des connaissances ou à développer un potentiel scolaire. Ce rôle dans lequel 20% des répondants se sont reconnus s'énonçait ainsi: *"spécialiste d'un contenu, d'une matière ou d'un domaine professionnel et je consacre mon temps à la transmission de connaissances aux adultes en détention"*. Soulignons que cette conception est nettement plus répandue chez les formateurs et formatrices qui ont de 1 à 2 ans d'expérience (31% s'y retrouvent), que chez les répondants qui ont de 6 à 10 ans d'expérience (5% seulement s'y reconnaissent)[2]. Aucune autre variable de base n'a de lien significatif avec la conception du rôle de formateur.

La seconde catégorie de formateurs et formatrices se définit surtout par une approche dite d'éducation correctionnelle ou carcérale. Sa particularité est de vouloir desservir une clientèle à partir de la situation spécifique des individus et du milieu auquel elle s'adresse.

(1) *Ces items sont, dans la plupart des cas, des variables nominales qui ne pouvaient être utilisées dans l'analyse factorielle, et qui réfèrent le plus souvent à des méthodes de travail ou à des objectifs de formation.*

(2) *V de Cramer: 0,21*

Dans cette approche, on retrouve deux groupes de formateurs et formatrices qui se distinguent les uns des autres par les méthodes qu'ils préconisent et les objectifs spécifiques qu'ils assignent à la formation. Le premier groupe, préconise une éducation traditionnelle à laquelle s'ajoute ce qu'on pourrait taxer de vision morale. Dans ce type de formation on porte attention aux changements dans les valeurs, aux relations avec les détenus et aux objectifs de réintégration sociale. C'est le rôle dans lequel le plus de formateurs se reconnaissent (49% d'entre eux). L'énoncé se lisait ainsi: *"quelqu'un qui maîtrise, bien sûr, un contenu, une matière ou un domaine professionnel mais je vise surtout à travers ceux-ci une modification des attitudes et des comportements des adultes en détention. Conséquemment, j'insiste davantage sur la communication et les relations humaines"*. Cette conception se rencontre plus souvent chez les formateurs et formatrices qui ont de 6 à 10 ans d'expérience (64% des répondants de cette catégorie définissent ainsi leur rôle).

Le second groupe appartenant à l'éducation correctionnelle adopte une attitude beaucoup plus pragmatique dans laquelle le rôle principal de la formation appartient à l'éduqué. Ce groupe de formateurs et formatrices se définit davantage par des objectifs de réadaptation, dans lequel le formateur est une personne-ressource. Dans cette catégorie on rencontre 31% du personnel enseignant. L'énoncé se lisait ainsi: *"quelqu'un qui aide les adultes en détention, en tant qu'individu ou groupe, à résoudre des problèmes qui se posent à eux en regard de leur situation passée, présente ou à venir. Je les aide à donner forme à leurs propres visées d'évolution et parfois à susciter chez eux la motivation à changer leur manière de faire ou de voir les choses"*. Aucune analyse de sous-groupe n'indique de variations significatives face à cet énoncé.

Dans l'idéal, les formateurs et formatrices verraient leur rôle, approximativement tel qu'ils le définissent maintenant. En fait, 11% verraient leur rôle comme "éducateur ordinaire" (20% se définissent actuellement de cette façon), 51% préconiseraient l'éducation ordinaire associée à une vision morale (49% considèrent appartenir actuellement à cette catégorie), et 38% favoriseraient l'approche de réadaptation dans laquelle l'éduqué définit ses besoins (31% se reconnaissent actuellement dans cette approche). Dans ce contexte d'idéal, ce sont généralement les formateurs et formatrices du secteur général (50% d'entre eux), de même que ceux des pénitenciers de sécurité S-6 et S-7 (60% d'entre eux) qui valoriseraient l'approche "réadaptation" où l'éduqué définit ses besoins(1).

4.1.2 Rôle actuel et approches pédagogiques

Les formateurs et formatrices, selon le rôle qu'ils se définissent, abordent différemment certains objectifs de formation et certaines méthodes de travail. Nous retenons dans cette section quelques items, qui sont reliés de façon significative à la conception du rôle de formateur, et qui ne pouvaient faire l'objet de l'analyse factorielle.

Les résultats les plus intéressants apparaissent ci-après sous forme abrégée:

1) les formateurs et formatrices qui privilégient le rôle strict de "transmission de connaissances":

   . sont moins souvent d'accord pour dire qu'il *"est important que les programmes de formation soient conçus en lien étroit avec les besoins et l'évolution du marché*

(1) *V de Cramer: 0,21 et 0,26*

du travail" (79% font cette affirmation comparativement à 97% et 96% pour les groupes de formateurs et formatrices privilégiant "l'éducation carcérale"[1];

. utilisent plus souvent comme outil pédagogique privilégié: *"les programmes par objectifs"* (80% utilisent cet outil comparativement à 50% et 52% pour les éducateurs utilisant l'approche éducation carcérale)[2];

. utilisent moins souvent comme méthode d'enseignement, *"l'enseignement individualisé"* (60% l'utilisent, comparativement à 81% et 70% pour les groupes privilégiant l'éducation correctionnelle[3];

. considèrent plus souvent que les adultes en détention ne participent nettement pas assez à la définition de leur processus de formation (40% font cette affirmation comparativement à 11% et 26% pour les catégories de l'éducation carcérale)[4];

. affirment plus souvent, que *"le niveau de scolarité minimal pour tous"* pour bien fonctionner dans la société, est le niveau secondaire (67% l'affirment, comparativement à 58% et 44% pour les catégories de l'éducation carcérale)[5]; les formateurs et formatrices qui privilégient l'approche *"éducation carcérale"* situent plus souvent le niveau minimal au post-secondaire, ou encore à *"aucun niveau"*.

(1) *V de Cramer: 0,31*
(2) *V de Cramer: 0,29*
(3) *V de Cramer: 0,20*
(4) *V de Cramer: 0,30*
(5) *V de Cramer: 0,21*

2) L'analyse de sous-groupe des items portant sur les objectifs et les méthodes de travail révèle pour sa part que:

. les programmes par objectifs sont beaucoup plus utilisés comme outils pédagogiques par les formateurs et formatrices du secteur général (78% d'entre eux, comparativement à 40% au secteur professionnel)(1); et les démonstrations pratiques sont des méthodes plus courantes au secteur professionnel (44% des formateurs du professionnel les utilisent comparativement à 39% au secteur général). Ces 2 méthodes sont d'ailleurs, presqu'exclusivement les seules à être utilisées par les formateurs et formatrices en milieu carcéral;

. les programmes par objectifs sont aussi plus souvent privilégiés par les formateurs contractuels que par les permanents (72% comparativement à 48%)(2) et/ou plus souvent par les employés qui ont de 1 à 2 ans d'expérience (73% comparativement à 52% et 39% pour les employés ayant respectivement de 3 à 5 ans et de 6 à 10 ans d'expérience)(3);

. le niveau de scolarité minimum pour fonctionner dans la société est évalué plus souvent comme étant le niveau secondaire par les employés du secteur général (66% d'entre eux comparativement à 46% pour les employés du secteur professionnel)(4). C'est le niveau post-secondaire qui est le plus souvent privilégié par le secteur professionnel.

(1) *V de Cramer: 0,47*
(2) *V de Cramer: 0,34*
(3) *V de Cramer: 0,31*
(4) *V de Cramer: 0,30*

En résumé, ce qui apparaît important à retenir dans cette section c'est, d'une part la coexistence de deux principales conceptions du rôle de la formation en milieu carcéral, et d'autre part la relation entre ces rôles et les approches privilégiées auprès des étudiants.

En fait, les formateurs et formatrices qui se définissent dans le rôle strict de formation scolaire préconisent la scolarisation pour elle-même. Ils se reconnaissent mieux dans l'approche *"programme par objectif"*; limitent plus souvent les besoins de scolarité au secondaire, jugent moins important d'axer les programmes vers le marché du travail. En même temps, ils ont tendance à dire que la participation des détenus à la définition de leur processus de formation est nettement insuffisante.

A l'opposé, les formateurs et formatrices qui adoptent l'approche *"éducation carcérale"*, développent une attitude plus axée sur les besoins des détenus "après" leur libération. Ils voient de façon positive l'adaptation des programmes en fonction du marché du travail, l'extension de la formation jusqu'au post-secondaire et privilégient l'enseignement individualisé. Par contre, les formateurs et formatrices de cette catégorie sont légèrement moins sensibles que les formateurs de l'approche *"scolarisation"* à la faiblesse de la participation de l'éduqué au processus de formation. Ce dernier résultat nous laisse perplexe, particulièrement par rapport au groupe des formateurs et formatrices qui privilégient l'approche *"réadaptation"* dans laquelle l'éduqué définit lui-même ses besoins.

4.2 Objectifs de la formation

Pour l'ensemble des sections qui vont suivre, le regroupement des items s'est fait par une méthode statistique désignée sous le nom d'analyse factorielle. L'analyse factorielle a pour but de mettre en évidence un petit nombre de variables indépendantes créées à partir d'un grand nombre d'items appartenant à un même continuum. Elle permet de réduire une masse d'items à quelques facteurs significatifs. *A priori*, aucune subdivision n'est introduite parmi les items[1].

Ainsi, 75 items portant sur les valeurs pédagogiques des formateurs et formatrices ont été soumis à l'analyse factorielle, sans aucun classement préalable. L'analyse factorielle a proposé cinq facteurs intelligibles[2] regroupant 53 items que nous avons nommé: *développement intégral de la personne; conception utilitariste de la formation; point de vue pessimiste; modèle de formation socialisante; modèle d'intervention minimale.* Les items composant chacun de ces facteurs ont été analysés comme dans les sections précédentes, c'est-à-dire à partir des variables de base: *niveau de sécurité, expérience de travail, lien d'emploi* et *secteur d'enseignement.*

(1) *cf. P. de Bruyn et al. - Dynamique de la recherche en sciences sociales - PUF, 1974, p. 87. Cette technique statistique utilise une matrice de coefficients de corrélation entre les items; elle extrait des facteurs qui permettent d'en rendre compte en opérant des rotations sur les données jusqu'à ce que les solutions factorielles soient claires, économiques et relativement faciles à interpréter, en d'autres mots, une structure simple et signifiante.*

(2) *Le critère d'intelligibilité est le fruit non pas de l'analyse factorielle elle-même mais de l'intervention des chercheurs qui apportent leur préoccupation et compréhension d'un problème. Cette étape est essentielle car l'analyse factorielle n'est pas un moyen d'interprétation en soi. L'exploration des facteurs permet de découvrir de nouvelles unités théoriques, de vérifier des hypothèses concernant l'organisation générale d'un ensemble d'items.* (Suite page suivante)

4.2.1 Développement intégral de la personne

Les items qui composent cette section font partie du premier bloc de variables regroupées statistiquement par l'analyse factorielle. La lecture de ces items révèle *"l'existence de thèmes"* faisant tous référence à la notion de *"personne"*. Dans le cas présent, les valeurs suggérées par la liste des items sont: *l'autonomie et la valorisation de la personne, la formation conscientisante et axée sur la réinsertion sociale.* Les applications pédagogiques de cette approche prendront la forme de *l'individualisation de l'enseignement, les relations étroites avec les étudiants, et l'importance de l'évaluation.* L'analyse de chacun des items pris individuellement nous permettra d'évaluer si les formateurs et formatrices en milieu carcéral préconisent ce type de développement, et si oui, à quel prix?

Enfin, nous évaluerons si des sous-groupes de formateurs et formatrices valorisent plus que d'autres cette approche pédagogique.

a) Autonomie et valorisation de la personne

Les items regroupés sous cette appellation font référence à la notion d'auto-développement dans laquelle l'éduqué doit penser par lui-même, organiser, planifier et maîtriser sa destinée. Les différents items s'énonçaient ainsi:

(2)- suite - *Pour fixer le nombre de facteurs à retenir, nous avons utilisé deux critères dont le premier, le nombre de valeurs propres, est plus spécifiquement statistique et psychométrique (Eigenvalue $\geq$ 1,0) et le second plus théorique visant à s'assurer de l'intelligibilité de la structure factorielle produite. De plus, la structure factorielle obtenue à l'aide du critère des valeurs propres doit avoir du sens par rapport aux hypothèses de regroupements préalables. Il s'agit d'identifier le contenu théorique des facteurs obtenus en examinant les items qui présentent les saturations factorielles les plus fortes (i.e. plus grande que 0,30) sur le facteur observé. Cette identification théorique implique* (suite page suivante)

	Saturation factorielle(1)
. *"La formation en milieu carcéral doit fournir l'occasion à l'adulte en détention, d'entretenir de nouveaux rapports à l'égard du savoir, de valoriser ses propres expériences de vie et de maîtriser davantage sa destinée".* 98% des formateurs et formatrices se disent en accord avec l'énoncé.	0,68
. *"La formation fournit à l'adulte en détention l'occasion de développer ses facultés d'organisation, de planification, de rationalisation".* 92% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cet énoncé.	0,67
. *"La formation en milieu carcéral devrait être l'occasion pour l'adulte en détention d'apprendre à penser par lui-même à remettre en question les idées de ses formateurs ou formatrices".* 81% des formateurs et formatrices se disent en accord avec cet énoncé. Les formateurs et les formatrices du secteur général sont plus souvent d'accord avec cet item que ceux du secteur professionnel (94% comparativement à 71%)(2).	0,64

(1) *Essentiellement, la saturation factorielle indique le degré d'appartenance d'un item au facteur concerné. Plus la saturation factorielle sera élevée (i.e. proche de 1,0), plus le degré de cohésion et d'homogénéité sera fort. Rappelons que les items constitutifs d'un facteur ont été retenus à partir d'un seuil de saturation factorielle de 0,30.*

(2) *r de Pearson: 0,29.*

(2)-suite-*donc une part plus ou moins grande de raisonnement subjectif de la part du chercheur. A partir d'une interprétation serrée des résultats de l'analyse factorielle en regard du cadre de référence, nous avons dû éliminer ou reclassifier certains items. En consultant la matrice des coefficients de corrélation et celle des facteurs produits après la rotation "varimax", nous nous sommes rendus compte que certains items n'appartenaient pas à l'ensemble factoriel. Nous les avons reclassifiés ailleurs afin de maximiser l'homogénéité des structures factorielles.*

	Saturation factorielle
. *"La formation augmente l'estime personnelle de l'adulte en détention".* 93% des formateurs et formatrices s'y disent d'accord.	0,63
. *"Il est important de diversifier la formation de sorte que l'on vise un développement plus intégral de la personne".* 94% des répondants disent leur accord avec cet énoncé.	0,43

B) Formation conscientisante

Nous appelons "formation conscientisante" le groupe d'items qui suit, en ce sens qu'il fait référence à une formation critique, soucieuse de transformation sociale. Les deux items analysés ici font appel à la notion de liberté, la liberté d'expression pour l'enseignant et la liberté d'expression et d'action pour l'éduqué. Les deux items se lisaient ainsi:

	Saturation factorielle
. *"Les formateurs et les formatrices devraient avoir toute la liberté d'illustrer leur enseignement à l'aide d'exemples tirés de la réalité sociale et culturelle du milieu".* 84% des répondants se sont dits d'accord avec cet énoncé.	0,58
. *"Il est important que la formation en milieu carcéral amène les adultes en détention à se prendre en charge et conséquemment à s'impliquer et à s'engager dans de profondes modifications des attitudes et pratiques qui ont cours en milieu carcéral".* 49% des formateurs et formatrices donnent leur accord.	0,49

C) Formation axée sur la réinsertion sociale

A travers les différents items qui suivent, il sera surtout question d'objectifs de formation orientés vers les besoins de l'individu lors de sa libération, ou même qui favoriseraient sa libération:

	Saturation factorielle
. *"La formation donne à l'adulte en détention de meilleures possibilités de libération conditionnelles".*	0,54
87% des formateurs et formatrices sont d'accord avec ce postulat.	
. *"Il est important que les adultes en détention puissent avoir accès, après leur formation de base, à d'autres niveaux d'enseignement tels que le cegep ou l'université".*	0,44
91% des répondants affirment être d'accord avec cet énoncé.	
. *"Il est important que les adultes en détention soient préparés pour un monde où la création et l'innovation dépendront de plus en plus des connaissances techniques ou informatiques".*	0,42
86% des répondants se sont dits d'accord avec cet énoncé.	
. *"La performance et le succès de la formation en milieu carcéral devraient davantage être évalués en terme de possibilité de réinsertion sociale des adultes".*	0,32
81% des répondants donnent leur accord à cette affirmation. Les formateurs et formatrices plus expérimentés(es) (6 à 10 ans d'expérience) se disent d'ailleurs plus souvent d'accord avec cet énoncé que les formateurs qui ont de 1 à 2 ans d'expérience (96% comparativement à 65%)(1).	

(1) *r de Pearson: 0,32*

D) Individualisation de l'enseignement

L'approche dite *"développement intégral de la personne"* favorise des méthodes de travail axées sur l'individualisation de l'enseignement et ce pour faire face aux besoins spécifiques du milieu et à ceux des étudiants:

	Saturation factorielle
. *"L'individualisation de l'enseignement est surtout une méthode efficace face aux multiples va-et-vient (ex.: transferts, visite, barbier...) des adultes en détention".* 73% des formateurs et formatrices disent leur accord.	0,47
. *"L'individualisation de l'enseignement est surtout une méthode que je privilégierais compte tenu des besoins éducatifs des adultes en détention".* 72% des répondants se disent d'accord avec l'énoncé. Tous les formateurs et formatrices travaillant dans les pénitenciers à sécurité S-6 et S-7 font cette affirmation comparativement à 64% des formateurs et formatrices des pénitenciers à sécurité S-3, S-4 et S-5 (1).	0,36

E) Relations étroites entre formateurs et étudiants

Dans l'approche *"développement de la personne"* les formateurs et formatrices insistent sur l'importance de l'attitude de l'éducateur comme élément motivateur, et sur la nécessité de relations affectives étroites comme gage de succès. Les items sont les suivants:

(1) *r de Pearson: 0,32*

	Saturation factorielle
. *"L'affectivité et les relations chaleureuses avec les adultes en détention sont essentielles au succès de leur formation".* 83% des répondants sont d'accord.	0,57
. *"Les formateurs et formatrices ont une influence significative sur la motivation des adultes en détention".* 95% des répondants affirment être d'accord avec cet énoncé.	0,33

F) Importance de l'évaluation

L'évaluation, telle que perçue, dans l'approche *"développement de la personne"*, pourrait être qualifiée de globale, constante et axée sur les objectifs d'un programme.

Les items qui y font référence sont les suivants:

. *"Le contrôle des apprentissages doit se faire aussi pendant la formation afin de réajuster nos interventions auprès des adultes".* 97% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cet énoncé.	0,67
. *"Il est important que l'on développe des tests ou grilles d'observation permettant d'évaluer l'acquisition d'attitudes intellectuelles, sociales ou morales par les adultes en détention".* 74% des répondants s'y disent en accord. Les formateurs et formatrices qui ont de 3 à 5 ans ou 6 à 10 ans d'expérience sont plus souvent d'accord (80% et 83% d'entre eux) que ceux qui ont de 1 à 2 ans d'expérience (60%).(1)	0,44
. *"L'évaluation consiste avant tout à mesurer l'atteinte d'objectifs d'apprentissage découlant d'un programme certifié".* 87% des répondants sont d'accord avec l'énoncé.	0,38

(1) *r de Pearson: 0,15*

G) En résumé

Le premier facteur *"développement intégral de la personne"* est une conception qui fait la quasi unanimité parmi les formateurs et formatrices en milieu carcéral au Québec. Selon les items, de 72% à 98% des répondants et répondantes se sont dits d'accord avec les énoncés. En outre, cette opinion est commune à tous les groupes de formateurs et formatrices (général ou professionnel, permanent ou contractuel, etc).

En bref, le *"développement intégral de la personne"* tel que conçu en milieu carcéral, prend la forme suivante. Il s'agit d'une formation dans laquelle:

. l'éduqué apprend à s'auto-développer i.e. à penser par lui-même, organiser, planifier et maîtriser sa destinée;

. l'éduqué développe son sens critique et se soucie "d'amélioration sociale";

. les objectifs de réinsertion sociale sont omniprésents: accroître par la formation les possibilités de l'éduqué lors de sa libération, de même que ses chances d'être libéré;

. les méthodes de travail préférées sont l'individualisation de l'enseignement; l'attitude des formateurs et formatrices y est perçue comme motivatrice et nécessairement chaleureuse;

. l'évaluation de la formation est globale, constante et axée sur les objectifs du programme.

4.2.2 Conception utilitariste de la formation

Le deuxième bloc d'items regroupés par l'analyse factorielle fait référence à une approche pragmatique en matière de formation. Les valeurs suggérées par la liste des items se résument:

. à la transmission à l'individu des notions de travail et d'ambition,

. au désir de conditionner la formation aux besoins de la société, et

. d'adapter la formation à la réalité du milieu carcéral.

Les approches pédagogiques qui en découlent favorisent l'établissement d'une hiérarchie dans les rapports entre éducateur et éduqué, et une certaine forme de conservatisme dans les pratiques pédagogiques. C'est par l'analyse de chaque item, pris individuellement, qu'il sera possible d'évaluer si cette conception est répandue chez les formateurs et formatrices, s'il faut nuancer le tableau de cette conception et si certains groupes s'y reconnaissent plus que d'autres.

A) Inculcation des valeurs: sens du travail et ambition

Dans la conception *"utilitariste"* de la formation, les qualités que l'adulte doit acquérir par la formation sont dictées par une morale qui lui est souvent extérieure, et en fonction d'une réalité qui n'est pas nécessairement la sienne.

En fait, d'après les énoncés, l'adulte en détention devrait acquérir la volonté, l'ambition, la rigueur, la détermination et le sens du travail. Les items qui y font référence s'énonçaient ainsi:

	Saturation factorielle
. *"Les plus importantes qualités d'un adulte sont la volonté et l'ambition".* 70% des formateurs et formatrices se sont dits d'accord avec cet énoncé. Ce sont les formateurs et formatrices du secteur professionnel (84% d'entre eux)(1), les employés permanents (76% d'entre eux)(2) et ceux qui possèdent de 6 à 10 ans d'expérience (81% d'entre eux)(3) qui donnent le plus souvent leur accord à cet énoncé. Seulement 52% des formateurs et formatrices du secteur général, 46% des contractuels et 56% des employés ayant de 1 à 2 ans d'expérience sont quant à eux d'accord avec cet énoncé.	0,59
. *"Ce qu'il faut inculquer aux adultes en détention, c'est la rigueur, la détermination et le sens du travail".* 84% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cet énoncé. Cette fois aussi ce sont les formateurs et formatrices du secteur professionnel (91% d'entre eux)(4), les permanents (92% d'entre eux)(5) et les formateurs qui ont de 3 à 10 ans d'expérience (96% d'entre eux)(6) qui approuvent plus souvent cette affirmation. A l'opposé, 75% des formateurs et formatrices du secteur général, 68% des contractuels et 62% des employés ayant de 1 à 2 ans d'expérience font cette affirmation.	0,52

En résumé, de façon générale, les formateurs et les formatrices estiment que la transmission des valeurs dominantes dans la société, est une tâche importante de la formation en milieu carcéral. Cependant, ce sont plus souvent les formateurs du secteur professionnel qui accordent le plus d'importance à cette transmission de valeurs.

(1) *r de Pearson: 0,35*
(2) *r de Pearson: 0,37*
(3) *r de Pearson: 0,20*
(4) *r de Pearson: 0,21*
(5) *r de Pearson: 0,31*
(6) *r de Pearson: 0,38*

B) Formation conditionnée par les besoins de la société

L'image que suggèrent les trois items composant cette section, est que la formation en milieu carcéral se doit de former des individus correspondant aux exigences de la société; société jugée de façon positive et où le diplôme, comme consécration de la formation, occupe une place importante. Voyons à travers les trois énoncés qui composent c^e thème, ce qu'en pensent les formateurs et formatrices en milieu carcéral. Notons que la formulation plutôt radicale de certains énoncés a pu créer des ambiguïtés. Nous en tiendrons compte dans l'analyse des résultats.

	Saturation factorielle
. *"Le défi le plus important de la formation en milieu carcéral est de former des individus correspondant aux exigences de la société".*	0,56

72% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cet énoncé. Cette conception est plus répandue chez les répondants du secteur professionnel (86% d'entre eux)(1), chez les employés permanents (84% d'entre eux)(2) et chez les formateurs qui ont de 6 à 10 ans d'expérience (87% d'entre eux)(3). Par contre, 53% des employés du secteur général, 48% des contractuels et respectivement 62% et 68% des répondants qui ont de 1 à 2 ans ou de 3 à 5 ans d'expérience, partagent cet avis.

(1) *r de Pearson: 0,36*

(2) *r de Pearson: 0,38*

(3) *r de Pearson: 0,33*

/156

	Saturation factorielle
. *"De façon générale, la formation en milieu carcéral n'est qu'un moyen, plus subtil que les autres, d'adapter un adulte à une société où règnent les injustices, l'autoritarisme et les inégalités sociales et économiques".* 64% des répondants se sont dits en désaccord avec cet énoncé. Pourtant, à l'item précédent portant sur l'objectif de former des individus correspondant aux exigences de la société, 74% se sont dits d'accord. Il est permis de croire, que les réponses plus négatives dans le cas de l'item actuel, sont dues à la formulation de la question qui fait appel à une représentation négative de la société. Ce que les formateurs et formatrices ont ici exprimé, c'est que l'image qu'ils se font de la société est plus positive que ne le laissent entendre les termes utilisés dans l'énoncé.	0,47
. *"On accorde trop d'importance aux diplômes ou certificats puisque de toute façon il n'y a pas d'emploi disponible sur le marché du travail".* 63% des répondants se sont dits en désaccord avec cet énoncé, suggérant ainsi que l'importance du diplôme doit demeurer, et ce indépendamment du marché du travail. La volonté exprimée ici consiste à refuser d'établir la nécessité d'une "sanction", (en l'occurrence un diplôme) à partir d'objectifs extérieurs à la formation. Cette volonté est plus présente chez les formateurs du secteur général que chez ceux du secteur professionnel(1). En fait, 81% des formateurs et formatrices du secteur général sont en désaccord pour lier l'émission du diplôme aux conditions du marché du travail, alors que seulement 51% des répondants du secteur professionnel font la même affirmation.	0,45

(1) *r de Pearson: 0,20.*

En résumé, cette section nous apprend que, de façon générale, les formateurs et formatrices, conséquemment à une représentation positive de la société, jugent important, d'une part, de former des individus correspondant aux exigences de la société, et d'autre part de sanctionner le succès scolaire par un diplôme et ce indépendamment de la situation sur le marché du travail.

Pour les sous-groupes, on note que les formateurs du secteur professionnel adhèrent plus souvent aux conceptions voulant que les individus formés doivent correspondre aux exigences de la société, et que l'émission de diplômes doive être reliée aux besoins du marché du travail.

C) Formation spécifique au milieu carcéral

Les énoncés composant ce bloc font référence à une série de problèmes spécifiques à la formation en milieu carcéral. Ils suggèrent que les solutions devraient être tirées du milieu, et non calquées sur d'autres modèles. Ces énoncés suggèrent également que la structure actuelle du système de formation viendrait aggraver certains aspects négatifs du milieu carcéral. Ce qu'en pensent réellement les formateurs et formatrices sera analysé dans la liste des items qui suivent.

Saturation factorielle

. *"Les phénomènes d'oisiveté, de manque de motivation, d'inadcurité, d'instabilité sont peut-être dus au contexte pénitentiaire, mais le système de formation dans sa structure actuelle ne fait qu'aggraver la situation".* 0,57

79% des formateurs et formatrices se sont dits en désaccord avec cet énoncé. Ils affirmaient percevoir de façon positive la formation en milieu carcéral, telle qu'elle existe actuellement, et témoignent également leur confiance en la formation, en tant qu'outil susceptible de contrer les aspects négatifs du climat du milieu.

. *"Certaines matières (ex.: chimie) ne doivent pas s'enseigner en milieu carcéral".* 0,52

60% des formateurs et formatrices sont en désaccord avec cet énoncé; refusant ainsi l'idée qu'il existerait des catégories de matières spécifiques au milieu carcéral et d'autres qui ne devraient pas y être enseignées. Ils s'opposent sur ce point à la conception que la formation devrait être définie à partir du contexte même du milieu. Ce sont les formateurs et formatrices du secteur général (75% d'entre eux)(1), les contractuels (84% d'entre eux)(2) et les formateurs et formatrices qui ont de 1 à 2 ans d'expérience (73% d'entre eux)(3) qui s'opposent le plus souvent à la limitation du choix des matières à cause du contexte environnant. A l'opposé, un peu plus de la moitié des formateurs et formatrices du secteur professionnel, des permanents et des employés ayant de 6 à 10 ans d'expérience souhaiteraient éliminer ces matières du programme de formation à cause du contexte.

(1) *r de Pearson: 0,28*

(2) *r de Pearson: 0,36*

(3) *r de Pearson: 0,21*

	Saturation factorielle
. *"Le salaire des adultes en détention devrait varier en fonction de leurs résultats scolaires".* Actuellement, le système de rémunération est basé sur l'ancienneté de l'adulte en formation dans un programme donné. Etre en désaccord avec cet énoncé peut signifier que le répondant ne veut pas remettre en question l'actuel système. Ce dernier se rapproche d'ailleurs de la logique qui prévaut dans la société dans laquelle la rémunération évolue somme toute en fonction des années d'expérience dans un même domaine. Par ailleurs, être en désaccord avec cet énoncé peut aussi signifier que le répondant refuse que les récompenses aux succès scolaires se traduisent par des avantages monétaires. Cette conception est aussi conforme à la logique de l'ensemble du système d'éducation, dans lequel le succès scolaire se traduit par un "bon" diplôme et non par un avantage pécunier. Quoi qu'il en soit, 65% des formateurs et formatrices se sont prononcés contre l'instauration d'un tel système, privilégiant d'une façon ou d'une autre un modèle plus calqué sur la réalité sociale. Ce sont plus souvent les formateurs et les formatrices du secteur général (81% d'entre eux)(1) et les contractuels (80% d'entre eux)(2) qui s'opposent à cette mesure. En comparaison, 52% des employés du secteur professionnel et 57% des permanents se disent en désaccord.	0,52
. *"Il faudrait intégrer davantage, voire même déboisonner, la formation académique et la formation professionnelle".* 63% des formateurs et des formatrices se sont dits d'accord avec cet énoncé. Puisque la formation professionnelle en milieu carcéral possède une origine et des façons de faire bien distinctes de celles de la formation générale,	0,49

(1) *r de Pearson: 0,30*

(2) *r de Pearson: 0,28*

Saturation factorielle

les répondants en affirmant leur accord à cet énoncé, disent souhaiter un accroissement de la cohérence entre les deux secteurs de formation. Ce débat, pour le décloisonnement, existe aussi dans l'ensemble du système scolaire, particulièrement en éducation des adultes, mais la nécessité du décloisonnement n'est pas perçue de façon aussi impérative dans le secteur régulier. Les formateurs et formatrices qui réclament le décloisonnement veulent donc axer davantage leur modèle de formation sur le modèle de l'éducation des adultes.

Les formateurs et formatrices qui réclament le décloisonnement travaillent plus souvent au secteur professionnel (77% des formateurs de ce secteur)(1), ou sont des employés permanents (72% d'entre eux)(2) ou ont de 3 à 5 ans d'expérience (80% d'entre eux)(3). En contre partie, seulement 45% des employés du secteur général, 46% des contractuels et 48% des formateurs qui ont de 1 à 2 ans d'expérience favorisent un tel décloisonnement.

. *"La formation en milieu carcéral ne devrait pas être calquée sur le modèle scolaire (ex.: niveaux, certifications, programmes pré-définis, etc.)".*

0,43

Sur ce point, les avis sont partagés, 52% des formateurs et formatrices se disent d'accord. Les répondants du secteur général sont sensiblement moins souvent d'accord (41% d'entre eux) que ceux du secteur professionnel (60% d'entre eux)(4).

(1) *r de Pearson: 0,38*
(2) *r de Pearson: 0,35*
(3) *r de Pearson: 0,32*
(4) *r de Pearson: 0,30*

En résumé, la fonction de formation dans les établissements pénitentiaires, telle qu'elle existe actuellement, est perçue de façon positive par les formateurs et formatrices, en ce sens qu'elle peut contrer les aspects négatifs du climat du milieu carcéral. Cependant, les avis sont partagés, quant à la nécessité d'élaborer un modèle de formation spécifique au milieu carcéral. Il semble exister une ambivalence chez les formateurs et formatrices entre, d'une part trouver des solutions à partir de la réalité même du milieu carcéral, et d'autre part développer un modèle qui soit davantage basé sur le fonctionnement du système scolaire régulier. Les formateurs et formatrices du secteur général auraient tendance à privilégier le modèle du "système scolaire régulier" alors que le secteur professionnel se sentirait plus à l'aise avec un modèle spécifique au milieu carcéral.

Plus précisément, les formateurs et formatrices du secteur général sont plus souvent opposés à la limitation des matières enseignées, supposant ainsi le principe d'indépendance entre le contexte et le choix des matières, et ce conformément au principe d'universalité du modèle scolaire de la société. Ils refusent, plus souvent, l'idée que les gains des individus soient établis en fonction de leur rendement scolaire, demeurant ainsi en continuité avec l'organisation sociale. Ils sont moins souvent en faveur du décloisonnement entre la formation académique et la formation professionnelle se rapprochant ainsi du modèle scolaire, dans lequel, bien que le débat soit engagé, les solutions immédiates n'apparaissent pas une priorité. Enfin, ils sont plus souvent d'accord pour organiser le modèle de formation en milieu carcéral, à partir des méthodes et de l'organisation du modèle scolaire.

Quant aux formateurs du secteur professionnel, leur réponse à chacun des items semble privilégier un modèle plus "carcéral" dans lequel la recherche de solutions serait plus axée sur ce qui est spécifique au milieu.

Cependant, il faut remarquer ici qu'il ne s'agit que de tendances, et bien que la recherche de solutions préoccupe tout le monde, ni l'un ni l'autre des modèles (modèle carcéral, modèle extérieur) n'apparaît, à lui seul, capable de créer un large consensus.

D) Hiérarchie des rapports éducateur-éduqué

Les énoncés qui composent ce thème soulignent l'importance pour l'éducateur, d'apparaître compétent vis-à-vis les adultes, et d'assurer la discipline face à l'adulte en formation. Voyons ce qu'en pensent les formateurs et les formatrices.

	Saturation factorielle
. *"Un formateur ou une formatrice devrait, le moins souvent possible, avouer son ignorance sur un sujet en présence des adultes en formation".*	0,51

70% des répondants sont en désaccord avec cet énoncé. Les formateurs et les formatrices du secteur général (87% d'entre eux)(1) et les contractuels (92% d'entre eux)(2) acceptent plus facilement d'avouer leur ignorance devant les adultes en formation, que les répondants du secteur professionnel (57% d'entre eux) et les permanents (59% d'entre eux).

(1) *r de Pearson: 0,33*

(2) *r de Pearson: 0,34*

	Saturation factorielle
. *"Le formateur ou la formatrice doit accorder une très grande importance à la discipline, au bon langage et à la tenue de l'adulte en formation".* 67% des formateurs et formatrices se disent en accord avec l'énoncé. Les employés du secteur général affirment accorder moins d'importance à la discipline, au langage et à la tenue des adultes, que ne le font les formateurs et les formatrices du secteur professionnel (56% se disent d'accord avec l'énoncé comparativement à 75% des répondants du secteur professionnel)(1).	0,35

Bref, les formateurs et formatrices du secteur général acceptent beaucoup plus facilement que ceux du secteur professionnel de montrer leur méconnaissance de certains sujets, et attachent moins d'importance à la discipline, au langage et à la tenue de l'adulte en détention.

E) Obstacles à l'innovation

Les deux items dont il sera ici question laissent croire que les formateurs et formatrices s'opposeraient au renouvellement des pratiques pédagogiques, à cause d'éléments extérieurs tels l'atmosphère en milieu carcéral et l'existence des systèmes d'évaluation. Qu'en est-il dans les faits?

(1) *r de Pearson: 0,12*

	Saturation factorielle
. *"Les systèmes d'évaluation des apprentissages se révèlent souvent une contrainte pour les formateurs et formatrices engagés dans les innovations pédagogiques".* 48% des répondants se disent d'accord avec cet énoncé. Les formateurs et formatrices des établissements à sécurité 5-6 et 5-7 sont plus souvent d'accord avec cet énoncé (73% d'entre eux), que leurs collègues pénitenciers à sécurité moindre (42% d'entre eux)(1).	0,42
. *"L'atmosphère qui règne en milieu carcéral ne favorise pas une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques".* 55% des formateurs et formatrices se sont dits en désaccord avec cet énoncé. Ce sont plus souvent les répondants du secteur général qui considèrent l'atmosphère de travail comme élément négligeable dans la remise en question de leur pratique (75% d'entre eux sont en désaccord avec l'énoncé, comparativement à 39% des répondants du secteur professionnel)(2).	0,41

Bref, dans l'objectif d'innover dans les pratiques pédagogiques, l'existence d'un système d'évaluation de même que l'atmosphère du milieu sont perçues comme non contraignantes par la majorité des formateurs et formatrices. Cependant, l'atmosphère du milieu semble affecter davantage les formateurs du secteur professionnel, en ce sens qu'elle peut devenir une source de désintéressement dans le renouvellement de leur pratique.

(1) *r de Pearson:* 0,35
(2) *r de Pearson:* 0,36

F) En résumé

Le deuxième facteur *"conception utilitariste de la formation"* ne fait pas l'unanimité entre les formateurs et formatrices en milieu carcéral. Il permet plutôt, de dichotomiser la réalité du secteur général et celle du secteur professionnel, la réalité des contractuels de celle des permanents, et la réalité des formateurs et formatrices ayant le moins d'expérience par rapport à ceux qui ont le plus d'expérience. Pour simplifier l'analyse, la synthèse des résultats ne présentera que les données relatives au secteur. La raison est simple: le secteur général est composé quasi exclusivement de contractuels qui ont souvent moins de 2 ans d'expérience; le secteur professionnel est composé quasi exclusivement de formateurs permanents ayant souvent à leur compte plus de 5 ans d'expérience. Les résultats que nous observons à partir des variables lien d'emploi et expérience seront ici considérés comme la conséquence des résultats entre les secteurs général et professionnel; cette dernière variable apparaissant plus apte à expliquer la réalité que nous avons observée.

La conception "utilitariste de la formation", telle que vécue, si on se base sur les réponses données à chaque item, se résumerait grosso modo pour la majorité des répondants par les objectifs suivants:

. transmettre à l'adulte les notions de travail et d'ambition afin de former des individus correspondant aux exigences de cette société;

. adapter la formation à la réalité du milieu carcéral, (bien que la recherche de solution à partir de l'organisation du système scolaire régulier demeure une préoccupation dans plusieurs cas);

. maintenir les rapports hiérarchiques sur le thème de la discipline et les bonnes manières, mais juger de façon moins importante la nécessité de cacher son ignorance sur certains sujets;

Cependant, face à l'innovation, la majorité des répondants:

. refuse de croire que le système d'évaluation et l'atmosphère du milieu sont des contraintes à l'innovation.

Par ailleurs, selon les secteurs de formation, le portrait précédent peut apparaître fort modifié. La majorité des formateurs et formatrices du secteur général donnent en effet un accord mitigé à l'idée de transmettre en priorité les notions de travail et d'ambition, et de former les individus en fonction des exigences de la société. En outre, ils s'opposent en majorité à l'idée d'adapter la formation à la réalité du milieu carcéral en favorisant plutôt un modèle comparable au système scolaire. Ils minimisent la hiérarchisation des pouvoirs entre éducateurs et éduqués, et ne croient pas que l'atmosphère du milieu et le système d'évaluation, soient des obstacles à l'innovation. En bref, les formateurs et formatrices du secteur général remettent en question, sans nécessairement s'y opposer fortement, la conception utilitariste de la formation.

Quant aux formateurs du secteur professionnel, ils sont en majorité fortement d'accord avec l'idée de transmettre les valeurs de travail et d'ambition afin de former des individus correspondant aux exigences de la société. La majorité recherche des solutions aux problèmes de la formation, à partir de la réalité du milieu, et préconise un modèle de formation spécifique et non calqué sur le modèle scolaire. Ils valorisent fortement la hiérarchisation des rapports entre éducateurs et éduqués sur la notion de discipline et de bonnes manières. Ils ont une nette tendance à considérer que l'atmosphère du milieu ne favorise pas le renouvellement des pratiques pédagogiques.

En fait, les formateurs du secteur professionnel préconisent un système de formation qui accorde une large place aux valeurs socialement reconnues, et développent une approche pragmatique en ce qui a trait à la recherche de solutions. Ils se rapprochent ainsi d'une conception "utilitariste" de la formation.

4.2.3 Point de vue pessimiste

Les items qui composent le troisième facteur font tous référence à des perspectives négatives de la formation en milieu carcéral. Dans cet ensemble, le sentiment d'inutilité de la formation et le pessimisme face aux objectifs et aux programmes côtoient le pessimisme face à l'avenir. Cette conception est-elle plus présente chez certains groupes? C'est à ces questions que cherchera à répondre l'analyse de chacun des items constituant le "point de vue pessimiste".

A) Point de vue pessimiste sur le rôle de la formation

	Saturation factorielle
. *"La formation ne permet pas, lors de la libération de se trouver plus facilement du travail"*(1).	0,53
84% des formateurs et formatrices sont en désaccord avec cet énoncé. Ils expriment ici leur confiance en la possibilité par la formation d'accroître les chances du détenu de se trouver du travail lors de sa libération.	
. *"Dans le fond, la formation en milieu carcéral perd son sens parce que c'est le système carcéral lui-même qu'il faut remettre en question en tant qu' "école du crime".*	0,46
Cet énoncé est très radical, pourtant 46% des formateurs et formatrices ont exprimé leur accord sur ce point. Ces formateurs questionnent ainsi le rôle de la formation dans le contexte du milieu carcéral, mais aussi la nature même du milieu. Ce sont plus souvent les formateurs et les formatrices des établissements à sécurité S-6 et S-7 qui font cette affirmation (73% d'entre eux comparativement à 40% pour les répondants des établissements à sécurité S-3, S-4 et S-5)(2).	

En fait, au sujet du rôle de la formation en milieu carcéral, la majorité des répondants reconnaissent son utilité et entrevoient même un accroissement des chances du détenu dans sa recherche éventuelle d'emploi. Cependant,

(1) *Cet item a été formulé ici sous forme négative parce que la relation avec les autres variables du facteur était négative, indiquant ainsi qu'il fallait en inverser le sens.*

(2) *r de Pearson: 0,27.*

pour plusieurs, particulièrement les formateurs et formatrices des établissements à sécurité S-6, S-7, cette formation est vidée de son sens dans un milieu qui, par sa nature même, rend difficile, voire même impossible, l'atteinte d'un tel objectif.

B) Point de vue pessimiste sur les objectifs, les programmes et l'évaluation de la formation

	Saturation factorielle
. *"Les programmes disponibles sont peu variés et manquent d'attrait".* 55% des formateurs se disent en désaccord avec cet énoncé.	0,57
. *"Les objectifs de la formation en milieu carcéral sont mal définis".* 54% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cette affirmation. Ce sont plus souvent les répondants des pénitenciers à sécurité S-6, S-7 qui appuient cet énoncé (80% d'entre eux comparativement à 48% pour les formateurs des pénitenciers à sécurité S-3, S-4 et S-5)[1].	0,56
. *"Les objectifs de la formation en milieu carcéral sont mal appliqués".* 57% des répondants sont en désaccord avec l'énoncé. Ce sont surtout les formateurs et formatrices embauchés comme contractuels qui affirment leur désaccord (72% sont en désaccord, comparativement à 49% pour les permanents).	0,49

(1) *r de Pearson: 0,25.*

L'item qui suit porte sur l'évaluation et décrit ce que "devrait être" l'évaluation. Sa présence dans la batterie des variables portant sur le pessimisme n'est pas évidente au premier abord. Il est permis de croire que la façon dont se fait l'évaluation actuellement apparaît insatisfaisante, et que l'item qui suit traduit mieux les aspirations des formateurs et formatrices en matière d'évaluation.

	Saturation factorielle
. *"L'évaluation devrait être surtout une information sur l'acquisition d'apprentissages à partir de critères et d'objectifs convenus au départ entre d'une part le formateur ou la formatrice et, d'autre part, l'adulte ou le groupe d'adultes, donc ne pas être nécessairement lié à la certification".*	0,33
73% des formateurs se sont dits d'accord avec cet énoncé. Ce sont les permanents qui revendiquent le plus ce type d'évaluation (82% d'entre eux)comparativement aux contractuels (59% d'entre eux)(1). La présence de cet item dans ce facteur traduit peut-être le pessimisme des répondants quant à l'instauration d'un processus d'évaluation qu'ils jugent de prime abord important.	

C) Point de vue pessimiste sur l'avenir de la formation

. *"On ne peut pas être optimiste avec raison quant à l'avenir de la formation en milieu carcéral"*(2).	0,54
65% des répondants se sont dits en désaccord avec cet énoncé. Ce sont les formateurs et formatrices permanents (74% d'entre eux)(3) de même que ceux qui ont de 6 à 10 ans d'ex-	

(1) *r de Pearson: 0,27*

(2) *Cet item aussi a du être écrit à la forme négative, vu sa relation négative avec les autres items.*

(3) *r de Pearson: 0,31*

périence (87% d'entre eux)[1] qui expriment le plus souvent leur optimisme face à l'avenir de la formation (en comparaison à 48% des contractuels et 50% des formateurs et formatrices qui ont de 1 à 2 ans d'expérience).

D) En résumé,

Le point de vue pessimiste face à la formation est présent chez les formateurs et formatrices en milieu carcéral. Cependant, moins de la moitié du personnel y adhère et ce surtout par rapport aux aspects organisationnels de la formation.

Plus précisément, la plupart des répondants reconnaît que la formation permet à l'adulte de s'intégrer plus facilement au marché du travail lors de sa libération. Une très forte majorité considère aussi être optimiste quant à l'avenir de la formation en milieu carcéral. Les points sur lesquels les avis sont plus partagés sont: la conception que c'est le milieu carcéral lui-même qu'il faudrait remettre en question en tant qu'école du crime, la définition et l'application des objectifs de la formation et le choix des programmes.

Soulignons que les employés des pénitenciers à sécurité S-6 et S-7 sont plus nombreux à remettre en question le milieu lui-même en tant qu'école du crime, et à déplorer l'actuelle définition des objectifs de la formation. Quant aux employés permanents ils sont plus nombreux à être optimistes face à l'avenir de la formation, ils considèrent plus souvent que les objectifs de la formation sont mal appliqués et revendiquent davantage une évaluation plus globale de la formation.

(1) *r de Pearson: 0,31.*

4.2.4 Modèle de formation socialisante

Nous avons noté précédemment qu'il existait différentes façons de concevoir la fonction de formation dans les pénitenciers. Ces façons de voir ne sont pas nécessairement antagonistes et peuvent coexister chez un même individu ou groupe d'individus. Le modèle dont il est ici question décrit le type de formation qui a pour objectif d'améliorer la relation de l'éduqué avec la société. Dans ce modèle, ce qui retient le plus l'attention des formateurs et formatrices c'est le cheminement même de l'éduqué à travers les programmes.

a) Rôle de la formation en regard de la société

	Saturation factorielle
. *"La formation apporte à l'adulte en détention le sens de la responsabilité sociale et personnelle"*(1). 69% des répondants se disent en accord avec cet énoncé. Ce sont les formateurs et formatrices qui ont le plus d'années d'expérience (83% d'entre eux) qui considèrent le plus souvent que la formation apporte le sens de la responsabilité sociale et professionnelle aux adultes (comparativement à 60% et 68% des répondants qui ont respectivement 1 à 2 ans et 3 à 5 ans d'expérience)(2).	-0,54
. *"C'est plutôt à la société de tirer partie ou de s'adapter à la culture et aux valeurs différentes des adultes en détention".* 78% des formateurs et formatrices affirment leur désaccord vis-à-vis cet énoncé.	0,51

(1) *Pour cet item, la formulation aurait dû être inversée sous forme négative, cependant, pour simplifier la compréhension, nous avons décidé de la laisser dans sa forme originale.*

(2) *r de Pearson: 0,20*

En résumé, les formateurs et formatrices sont d'avis que c'est à l'individu à s'adapter à la société et non l'inverse. La plupart des formateurs évaluent d'ailleurs que la formation est un moyen pour y arriver puisqu'elle apporte le sens de la responsabilité sociale et personnelle.

B) Cheminement de l'étudiant à travers les programmes

	Saturation factorielle
. *"Il est tout aussi important que l'adulte en formation s'intéresse à des domaines de son choix qu'à des matières jugées essentielles".* 88% des formateurs et formatrices se disent en accord avec cet énoncé. Ils affirment ainsi la nécessité que l'individu développe ses capacités à partir de ses intérêts propres mais aussi en fonction des besoins de la société.	0,47
. *"Chaque étape de la formation doit être définie d'avance avec précision et l'adulte doit achever chaque étape dans un ordre déterminé".* 68% des formateurs et formatrices donnent leur accord sur cet item. Cet accord suppose que les formateurs et formatrices accordent une importance particulière au programme et surtout à la rigueur dans le cheminement de l'adulte à travers chaque étape.	0,46
. *"Certains apprentissages auraient intérêt à être assumés par les adultes en détention eux-mêmes".* 59% des formateurs et formatrices sont d'accord avec cet énoncé. Ce point de vue est davantage présent chez les répondants et répondantes du secteur général (72% d'entre eux)(1) et chez ceux et celles qui ont de	0,30

(1) *r de Pearson: 0,22*

1 à 2 ans d'expérience (81% d'entre eux)[1] que chez les professionnels (50% d'entre eux) et ceux et celles qui ont de 3 à 5 ans et 6 à 10 ans d'expérience (respectivement 44% et 53% d'entre eux).

En fait, face au cheminement de l'étudiant à travers les programmes, les formateurs et formatrices qui considèrent que l'individu doit s'adapter à la société, ont tendance à dire:

. que l'adulte en formation doit se développer à partir de domaines de son choix, donc en fonction de ses intérêts, mais aussi à partir de matières jugées essentielles, donc en fonction des besoins de la société;

. que la préparation du programme de formation est très importante et que l'évolution à travers les différentes étapes doit se faire de façon rigoureuse; ce qui n'empêche pas qu'il est possible que l'adulte assume lui-même certains apprentissages.

Saturation factorielle

C) Rôle de l'évaluation

. *"L'éducation dans les pénitenciers a pour objectif de modifier des modèles cognitifs et de développer la capacité de conceptualiser, l'utilisation abusive de tests rapides à choix multiples est probablement inadéquate dans ce contexte".*(2)

-0,34

62% des formateurs et formatrices se sont dits en accord avec l'énoncé. Ils affirment aussi que dans le modèle où l'individu doit s'adapter à la société, la modification des modèles cognitifs et le développement de la capacité de conceptualiser sont des éléments importants d'un programme, et

(1) *r de Pearson: 0,24*

(2) *L'énoncé aurait dû être, lui aussi, transcrit sous la forme négative.*

et qu'en conséquence l'utilisation d'une évaluation basée en grande partie sur des tests rapides est inadéquate. Ce sont les formateurs et formatrices embauchés comme contractuels qui sont le plus souvent d'accord pour juger inadéquate cette évaluation (76% d'entre eux comparativement à 54% pour les permanents)(1).

D) Pour résumer: le modèle de formation socialisante tel qu'on le rencontre en milieu carcéral veut:

. que la formation serve à adapter l'individu à la société et non l'inverse et que la formation confère à l'éduqué le sens de la responsabilité sociale et personnelle;

. que les domaines de formation combinent à la fois les choix et besoins de l'individu, mais aussi les exigences de la société à travers les matières dites essentielles;

. que des programmes structurés de façon rigoureuse coexistent avec certaines formes d'auto-apprentissage;

. que la formation vise le développement de modèles cognitifs et de capacités de conceptualiser, et qu'en conséquence l'évaluation soit axée vers une forme plus globale que les seuls tests objectifs.

(1) *r de Pearson: 0,21*

4.2.5 Modèle d'intervention minimale

Le modèle suggéré par les items du facteur V en est un d'intervention non directive, d'auto-formation, bref de formation orientée vers les aspirations exclusives de l'éduqué. Dans ce contexte, l'éducateur idéal ne possède pas de capacités particulières mais joue plutôt un rôle social. L'innovation "à l'aveuglette" n'apparaît pas souhaitable dans ce modèle de formation.

A) Autonomie par rapport aux programmes

Les items regroupés sous ce thème traitent de la nécessité pour l'éduqué de choisir ses propres domaines de formation, d'organiser son profil de formation en minimisant la nécessité des domaines dits essentiels. Qu'en pensent les formateurs et formatrices?

	Saturation factorielle
. *"Il n'est pas nécessaire que l'adulte en détention suive un programme passablement structuré, de sorte qu'il puisse s'initier à un bon nombre de domaines essentiels"*(1) Seulement 6% des formateurs et formatrices se sont dits d'accord avec cet énoncé, spécifiant ainsi que pour eux, l'existence d'un programme minimal est essentiel au processus de formation.	0,44
. *"Il est plus important que l'adulte en détention choisisse et cultive ses propres domaines d'apprentissage, que de l'obliger à s'initier à un ensemble de domaines dits essentiels".*	0,43

(1) *La formulation a été transformée sous forme négative pour respecter la composition factorielle.*

	Saturation factorielle
65% des répondants se sont dits en désaccord avec l'énoncé. Ils précisent par le fait même que pour eux, l'initiation aux domaines essentiels prime sur les choix personnels des individus.	
. *"Dans un système de formation idéale, l'adulte en détention devrait organiser son profil de formation à son gré".*	0,33
63% des répondants sont en désaccord avec cet énoncé. Les formateurs et formatrices souhaitent ainsi que l'adulte en formation ne soit pas le principal responsable de l'organisation de son programme de formation.	

En résumé, la notion d'autonomie face au programme est généralement peu prisée par les formateurs et formatrices en milieu carcéral. La quasi totalité des répondants réclame un programme passablement structuré permettant d'initier l'adulte à un bon nombre de domaines essentiels. La majorité d'entre eux préconisent même, d'une part, que l'initiation aux domaines essentiels soit une priorité par rapport aux intérêts personnels; et d'autre part, que le profil de formation ne soit pas prioritairement organisé en fonction des choix de l'éduqué.

B) Auto-apprentissage

Il sera ici question de la nécessité de fournir aux adultes les outils pour se débrouiller seuls, et de restreindre la pratique d'individualisation de l'enseignement dans l'objectif d'assurer la formation plutôt que la scolarisation.

/178

	Saturation factorielle
. *"L'enseignement individualisé accentue la scolarisation au détriment de la formation".* D'après cet item, opter pour l'enseignement individualisé concourt à valoriser la scolarisation au détriment d'une formation plus globale, 65% des répondants se sont dits en désaccord avec l'énoncé. Ce sont surtout les formateurs et formatrices du secteur professionnel (77% d'entre eux)(1) et ceux qui ont de 3 à 5 ans et de 6 à 10 ans d'expérience (respectivement 72% et 74% d'entre eux)(2) qui expriment leur désaccord. Au secteur général, et chez les formateurs et formatrices qui ont de 1 à 2 ans d'expérience, 52% des répondants sont d'accord pour dire que l'enseignement individualisé est une méthode orientée vers la scolarisation.	0,48
. *"La plupart des adultes en détention pourraient se débrouiller seuls avec des outils d'auto-apprentissage bien faits"* 84% des répondants se sont dits en désaccord avec cet énoncé.	0,43

En résumé, la plupart des formateurs et formatrices considèrent que les adultes en formation ne pourraient mener à bien la fonction d'auto-apprentissage. La grande majorité estime d'ailleurs que l'enseignement individualisé est un moyen de dispenser la formation, et que cette méthode n'est pas, en tant que telle, orientée spécifiquement vers la scolarisation.

(1) *r de Pearson: 0,29*
(2) *r de Pearson: 0,22*

C) Restriction face à l'innovation

	Saturation factorielle
. *"En formation il ne faut pas innover si l'on n'est pas certains des résultats éventuels"*(1). Cet item suggère que l'innovation basée sur des "à peu près" peut être nuisible au processus de formation. Seulement 4% des répondants abondent dans ce sens. Ils privilégient plutôt une ouverture à l'innovation avec les risques qu'elle peut comporter.	0,36

D) Caractéristiques des enseignants

Les caractéristiques des enseignants, dans le modèle d'intervention minimale, ne comportent aucune capacité particulière. En fait, elles tiennent plus du statut ou du rôle social. Cette approche est conséquente, puisque dans un processus de non intervention l'enseignant a un rôle minimal de personne ressource, et ce qu'il est, devient plus important que ce qu'il a appris par la scolarisation.

	Saturation factorielle
. *"Il devrait y avoir autant d'hommes que de femmes qui enseignent aux adultes en détention".* 56% des répondants sont d'accord avec cet énoncé. Plus souvent, ce sont les formateurs et	0,55

(1) *La formulation a été transformée sous forme négative pour respecter la composition factorielle.*

	Saturation factorielle
formatrices du secteur général (75% d'entre eux)(1) et les contractuels (75% d'entre eux)(2) qui appuient cet énoncé. Il est probable que le taux de réponse particulièrement positif à cet item ne soit pas nécessairement un indice d'adhésion au modèle d'intervention minimale. En fait, le haut taux de réponse positive est, selon nous, fortement influencé par le courant social d'égalité entre les sexes.	
. *"Seule les détenue peuvent réellement bien enseigner aux adultes en détention".* 84% des formateurs et formatrices sont en désaccord avec cet énoncé. Ils affirment ainsi que le formateur ou la formatrice idéal(e) ne doit pas nécessairement être issu(e) du milieu, et que selon eux, les connaissances acquises en tant que pédagogues sont plus précieuses dans sa tâche que celles qu'il pourrait acquérir de par sa connaissance du milieu.	0,46

En fait, dans le choix du type de formateur idéal, les formateurs et formatrices en milieu carcéral accordent une importance secondaire au statut social de l'éducateur. Ils considèrent plutôt que la compétence acquise par la formation serait un atout supérieur à la connaissance pratique du milieu. Et s'ils se laissent aller à imaginer un monde où autant de femmes que d'hommes enseigneraient, c'est à notre avis qu'ils sont sensibles au débat social sur l'égalité des hommes et des femmes.

(1) *r de Pearson: 0,35*

(2) *r de Pearson: 0,28*

E) En conclusion

Le modèle d'intervention minimale est peu apprécié en milieu carcéral. L'autonomie par rapport au programme est une valeur fort peu présente. A l'opposé, les notions de formation dans des domaines essentiels et de profils de formation définis en fonction des programmes sont nettement favorisés. De plus, l'auto-apprentissage est considéré comme non applicable alors que l'enseignement individualisé acquiert une place honorable en tant que méthode de formation.

L'innovation dans les méthodes d'enseignement est encouragée par la quasi totalité des répondants, et ce malgré les risqu· qu'elle comporte. Le formateur idéal loin de se définir par son statut ou rôle social, réfère à la notion de compétence dans la transmission des connaissances. Bref, si le débat sur l'intervention minimale est posé en milieu carcéral, les adeptes du modèle sont particulièrement isolés, ou étouffés par les courants étudiés précédemment. Cette quasi absence du modèle est somme toute peu étonnante, puisque le modèle d'intervention minimale écarte la nécessité même des formateurs tels qu'ils existent actuellement.

CONCLUSION

Au terme de cette étude sur les formateurs et formatrices en milieu carcéral, certaines pistes de réflexion peuvent être identifiées.

Sur le plan socio-professionnel, la majorité du personnel enseignant des pénitenciers est de sexe masculin, à l'emploi du gouvernement fédéral et engagé à temps plein dans sa tâche. Ce portrait quelque peu descriptif des formateurs et formatrices ne traduit cependant pas l'évolution du corps enseignant en milieu carcéral. Ainsi, le personnel enseignant des pénitenciers se féminise, lentement mais sûrement. Cette tendance se manifeste surtout au secteur général et dans les pénitenciers à sécurité S-3, S-4 et S-5. Aussi, le mode d'embauche du personnel enseignant se modifie graduellement. De plus en plus, au secteur général surtout, on note que les formateurs et formatrices sont engagés à contrat via un organisme externe. Il a fort à parier que cette tendance affectera sous peu le secteur professionnel où l'on observe actuellement une concentration d'employés permanents. De même, comme c'est le cas pour l'enseignement d'ordre collégial, il se peut aussi que l'embauche des contractuels fasse place à davantage de formateurs et formatrices engagés à temps partiel ou pour donner certains types de cours. Ces tendances, si elles se concrétisent, auront pour effet de rapprocher les caractéristiques socio-professionnelles du personnel enseignant des pénitenciers de celles que l'on peut généralement observer chez les enseignants et enseignantes du secteur public, notamment à l'éducation des adultes.

Sur le plan de la formation initiale et du perfectionnement des formateurs et formatrices en milieu carcéral, il appert que ceux-ci et celles-ci n'ont pas reçu de formation initiale spécifique pour enseigner dans un pénitencier et que, jusqu'à date, le perfectionnement reçu répond plus ou moins à leurs attentes et besoins. Encore là, des tendances lourdes sont à l'oeuvre. Ainsi, la qualification légale devient un pré-requis à l'embauche. La formation initiale, spécifique à l'enseignement en milieu carcéral, serait acquise par diverses interventions à caractère probatoire: cours de familiarisation sur

le système carcéral au Collège du personnel, formation ad hoc[1], encadrement par l'équipe pédagogique et les responsables de programmes. Le perfectionnement des formateurs et formatrices quant à lui suivra une voie double: celle du développement ou du ressourcement personnel du formateur ou de la formatrice et celle des besoins de l'organisation quant aux buts et objectifs qu'elle veut atteindre (ex.: développement pédagogique, recyclage, implantation de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes, etc.). La première voie viserait à promouvoir chez les formateurs et formatrices la prise en charge de leur perfectionnement et dans ce cadre les responsables internes et externes inciteraient (ex.: dégagement de tâches, compensation monétaire, possibilité de promotion) et soutiendraient ceux-ci et celles-ci pour que chacun et chacune établissent leur plan individuel de perfectionnement[2]. La deuxième voie de perfectionnement appartient davantage à l'organisation en ce sens qu'elle prend d'abord en compte les buts et objectifs du programme de formation. Pour ce faire, on peut songer à la mise en place de comités locaux et régionaux regroupant divers intervenants: formateurs et formatrices, responsables de programmes, personnel des commissions scolaires, etc. Au plan local, de tels comités pourraient contribuer à définir l'animation exercée par les directions, à identifier, selon les secteurs d'enseignement, les besoins de perfectionnement des personnels, à référer et orienter les formateurs et formatrices vers les ressources les plus pertinentes en regard des besoins identifiés. Il se peut que ce soit le Collège du personnel, l'université, un comité paritaire, la commission scolaire. Au plan régional, il s'agirait de prendre en compte certains besoins et intentions plus globaux: rencontres et échanges inter-pénitencier, implantation généralisée de nouveaux programmes et nouvelles approches (ex.: micro-informatique), organisation de colloque thématique et ainsi de suite.

(1) *Par exemple, une collaboration université-employeur (i.e. l'"employeur" pédagogique)*

(2) *Ce type de perfectionnement est par définition volontaire. C'est aussi à ce type de perfectionnement que convient le mieux la mise en place d'un certificat en andragogie (cf. J.R. Nadeau, C. St-Hilaire) Etude des besoins des formateurs en milieu pénitencier en vue d'élaborer un plan de formation et/ou perfectionnement, Université Laval, Faculté des Sciences de l'éducation, décembre 1983.*

Sur le plan de la tâche et du milieu de travail, il se dégage de la présente étude deux situations bien distinctes: celle du secteur professionnel et celle du secteur général. Ces distinctions ne semblent pas créer de problèmes car dans un secteur comme dans l'autre, on observe que les formateurs et formatrices sont en général satisfaits de leur tâche et se disent fortement engagés dans leur travail. Cependant, au secteur professionnel, les formateurs réclament davantage d'animation pédagogique et de travail en équipe. Ici, il faut voir que le secteur professionnel s'est développé dans certains établissements, à partir d'atelier industriel que l'on a graduellement transformé en atelier de formation ou encore, dans d'autres établissements, avec des formateurs qui ont monté leur propre programme maison. L'introduction récente des exigences des comités paritaires et du ministère de l'Education ont eu pour effet de créer certains remous. Ainsi, ces formateurs disent manquer de temps pour absorber ces nouvelles façons de faire et préparer leur cours de façon adéquate. Le manque de temps est certes un problème mais il prend racine sur des habitudes et des pratiques qui existent depuis longtemps. Le dégagement de tâche apparaît donc comme une solution à condition que celle-ci s'inscrive dans un plan de perfectionnement et de recyclage précis, définis et pris en charge par le formateur, soutenu et appuyé par l'animation des responsables de programmes et les personnes-ressources adéquates (ex.: conseillers pédagogiques).

Du côté du secteur général, nous nous serions attendu à de forts taux d'insatisfaction au travail de la part des contractuels affectant leur engagement dans le travail. Les résultats obtenus sont beaucoup plus nuancés. Certes, les contractuels sont insatisfaits des conditions qui leur sont faites (salaires, sécurité d'emploi, etc.) mais cela n'affecte en rien leur engagement dans le travail et leur sentiment d'appartenance au programme de formation en milieu carcéral. Par contre, la plupart des formateurs et formatrices à contrat ne planifient pas à long terme une carrière en milieu carcéral.
Ces résultats suggèrent que le fait d'être contractuel dans une période de décroissance économique est loin d'être mal vu (i.e. par rapport à une période de croissance) et qui plus est, les personnes contractuelles peuvent

tirer une certaine satisfaction de voir, chaque année, reconduire leur contrat confirmant ainsi leur compétence de façon implicite ou explicite. Ainsi, la motivation, le sentiment d'appartenance et l'engagement dans la tâche ne sont pas incompatibles avec un statut de contractuel. De plus, le fait que l'on ne planifie pas à long terme une carrière en milieu carcéral peut contribuer, de façon régulière, à un apport de sang neuf qui est essentiel à toute éducation qui veut rester innovatrice. Cependant, afin d'atténuer l'insatisfaction concernant les conditions d'embauche, des modifications pourraient être apportées à celles-ci dans le cadre d'une redéfinition de l'opérationnalisation externe entourant l'embauche et le renouvellement des contrats. Aussi, il est important que le personnel contractuel puisse avoir accès aux mêmes services que le noyau des permanents: formation probatoire, perfectionnement personnel et organisationnel, animation et soutien pédagogique et ainsi de suite.

Finalement, sur le plan des valeurs et approches pédagogiques, les formateurs et formatrices des pénitenciers utilisent surtout les méthodes d'enseignement reliées à l'enseignement individualisé dans un contexte d'entrées et sorties continues, de plus ils croient au développement intégral de la personne et rejettent pour la plupart les évaluations négatives qui ont parfois cours sur la formation en milieu carcéral. Dans le cadre d'une responsabilisation sociale des étudiants, ils et elles sont majoritairement d'avis qu'il faut tenir compte à la fois des exigences de la société et des besoins et choix de l'étudiant. Certains, notamment au secteur professionnel, accorderont une grande importance aux valeurs socialement reconnues et aux rapports hiérarchiques. Une minorité souhaite le développement exclusif des pratiques d'autoformation même si cela doit amener un programme de formation réduit à sa plus simple expression. Ainsi, si l'on compare les valeurs des formateurs et formatrices aux quatre grands modèles[1] influençant le milieu carcéral, à savoir ceux du châtiment, de la réadaptation-réhabilitation, de la responsabilité partagée et de

(1) *cf.: S.C.C., Premier rapport du comité de planification stratégique, Ottawa, 1981.*

l'intervention minimale, les résultats de la présente étude indiquent que ceux-ci et celles-ci partagent leur préférence entre le modèle de réadaptation-réhabilitation et celui de la responsabilité partagée, ou si l'on préfère, entre le rôle de relation d'aide et celui de personne-ressource.

LISTE DES OUVRAGES CONSULTES

ANDREWS, F.M. et al. (1981). A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data second edition. Survey Research Center. Institute for social research. University of Michigan.

BERTRAND, Y. VALOIS, P. (1982). Les options en éducation. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education - Service de la recherche.

CORMIER, R.A. et al. (1979). Les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 1. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education. Service de la recherche.

CORMIER, R.A. et al. (1981). Les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 4. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Service de la recherche.

DE BRUYNE, P. et al. (1974). Dynamique de la recherche en sciences sociales. PUF.

INSTITUT D'ETUDES PEDAGOGIQUES DE L'ONTARIO (1978). Etude de l'éducation et de la formation pénitentiaire. S.C.C. - Division de l'éducation et de la formation.

LAVALLEE, C., TOUPIN, L. (1983). Les formateurs et formatrices en milieu carcéral: Rapport de terrain. Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes. Services de l'éducation des adultes. Services en milieu carcéral.

LESSARD, C. et al. (1979). Les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 2. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education. Service de la recherche.

NIE, N.H., HULL, C.H. et al. (1975) Statistical fechage for the social sciences. Second edition. Mc Graw-Hill Book Company.

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (1981) Premier rapport du comité de planification stratégique. Gouvernement du Canada. S.C.C. - Direction des communications.

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (1981). Etude de besoins de formation des formateurs aux secteurs académique et professionnel. Par Diane Fabi. Division formation et emploi des détenus.

SELLTEZ, C. et al. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. Editions HRW.

TOUPIN, L. et al (1980). Les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 5. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Education. Services de la recherche.